Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8570095
Centre d'intérêt: 120

Pour un débat sur l'enseignement collégial / [préparé pour la] Centrale de l'enseignement du Québec, XXVIIe congrès général, Québec, 25 au 30 juin 1980. -- Sainte-Foy : La Centrale, 1980.
32 p. ; 28 cm. -- (Défis d'aujourd'hui, réalités de demain)

Titre de la couv. Code: A-80 CO-8. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Enseignement collégial *Monde du travail *Rôle du collège *Relations collège-communauté *Accès à l'éducation *Objectifs d'éducation *Education des adultes *Collégial (Niveau)

Le document est un instrument qui fut soumis aux membres de la CEQ à l'occasion du 27e congrès national, en juin 1980, dans le but de favoriser les débats autour de l'enseignement collégial. Il fait suite aux quatre dossiers de la série "Les Collèges à l'ancre", réplique de la CEQ au Livre blanc du ministère de l'Education intitulé: ##Les collèges du Québec, nouvelle étape##.

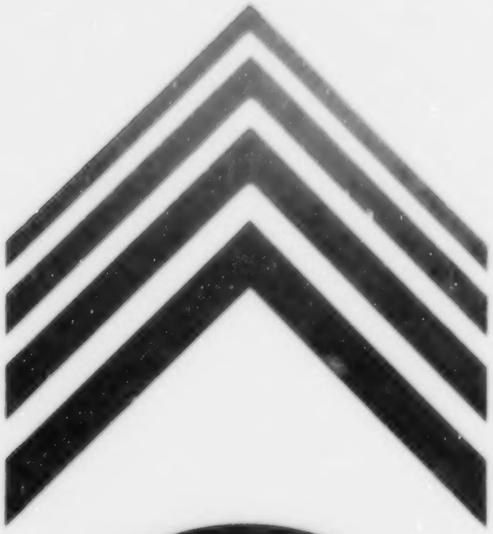
Pour la CEQ, le débat sur l'enseignement collégial implique nécessairement un débat sur le système de production et sur la société elle-même. Le premier chapitre traite de l'école et du monde du travail. Le deuxième chapitre parle de l'accessibilité au cégep, laquelle est marquée par des inégalités alors que la formation collégiale est un droit pour tous. Le chapitre suivant rappelle les objectifs de formation et l'historique des cégeps, puis présente, sous forme d'hypothèses, de nouvelles orientations possibles. Le quatrième chapitre envisage une plus grande ouverture des cégeps aux adultes. Sous le titre "les collèges et le pouvoir des travailleurs", le dernier chapitre traite de l'administration des collèges.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270098

EDUQ 8570095

centrale de l'enseignement du québec
XXVIIIe congrès général, Québec,
25 au 30 juin 1980

Pour un débat sur l'enseignement collégial



Défis d'aujourd'hui Réalités de demain

EDUQ 8570095

Table des matières

INTRODUCTION, 2

Chapitre premier
L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL

1. Division et organisation du travail, 4
2. Rôle social du CEGEP, 5
3. Projet d'école et projet de société, 6

Chapitre deuxième
OUVRIR LE CEGEP

1. Quelques constats, 8

A. Selon l'origine sociale, 8

B. Selon le sexe, 9

2. La formation collégiale, un droit pour tous, 10

   A. Le CEGEP pour tous, 11

   B. Le CEGEP plus accessible, 11

3. Une forme de résistance à l'organisation actuelle du travail, 12

Chapitre troisième
LES OBJECTIFS DE FORMATION

1. Des constats, 13

   A. Le Rapport Parent et la création des CEGEP, 13

   B. Le CEGEP actuel, 14

   C. Le Livre blanc, une réforme majeure en cours, 15

2. Les orientations possibles, 15

   A. Des contenus à repenser, 16

   B. Dans le cadre d'un CEGEP pour tous, 16

   C. Dans le cadre d'un CEGEP plus accessible, 17

Chapitre quatrième
LES ADULTES AU CEGEP

1. La situation actuelle, 20

   A. Croissance numérique, 20

   B. Juridiction et financement, une jungle, 20

   C. Accessibilité réduite, 21

   D. Les intérêts de l'entreprise, 21

   E. Sous-développement pédagogique, 22

2. Des voies d'avenir, 23

   A. L'éducation permanente, 23

   B. Promotion collective et service à la collectivité, 23

   C. L'éducation des adultes en institution, 24

   D. Participation des travailleurs, 25

Chapitre cinquième
LES COLLÈGES ET LE POUVOIR DES TRAVAILLEURS

1. Dix ans de participation, 26

   A. Le Rapport Parent et les instituts, 26

   B. Le partage des pouvoirs avant les lois 24 et 25, 26

   C. Qui sont les administrateurs locaux, 27

   D. La participation des usagers, 28

   E. Sous le régime de la centralisation, 29

2. Pour une gestion démocratique, 30

   A. Une question de pouvoir, 30

   B. Le module et le pouvoir des usagers, 30

   C. Le CA à conquérir, 31

Introduction

Comme centrale syndicale regroupant très majoritairement des travailleurs de l'enseignement, la CEQ se préoccupe depuis plusieurs années des problèmes vécus à l'école, de la maternelle à l'université.

À son congrès annuel de 1972, la CEQ se donnait une vision critique de l'école en adoptant le manifeste: **L'école au service de la classe dominante.** Le lancement du manifeste fut l'occasion de la création de la CEREE (Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant). Une équipe de la Centrale se voyait assigner la tâche d'animer et de coordonner une enquête militante faite par les enseignants à la base sur les mécanismes de sélection de l'école québécoise, les effets de cette sélection de même que le contenu idéologique des manuels et du discours scolaire. Cette enquête mènera à la publication en 1974 de **École et luttes de classes au Québec.**

L'année suivante, à l'occasion de la fête internationale des travailleurs, la Centrale publiait le manuel du 1er mai, intitulé: **Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière.** Cette fois, on ne constatait plus des faits, on ne dénonçait plus une situation, on proposait un moyen de lutte contre le discours idéologique de l'école qui tend à masquer les intérêts de classe qui s'opposent dans notre société. Élaboré, lui aussi, par des militants, le manuel offrait une série de fiches pédagogiques dont l'objectif était d'enseigner les diverses disciplines (français, mathématiques, histoire, etc.) en utilisant comme exemple le vécu quotidien des travailleurs et travailleuses: les manifestations de l'inflation, l'exploitation en usine, les grèves, l'incitation à la consommation, etc.

Les analyses et les critiques de l'école, faites sur la place publique, jointes aux constatations quotidiennes faites par les enseignants quant aux malaises qui rongent l'école, ont amené beaucoup d'entre eux à réclamer de la Centrale des instruments qui pourraient les aider à réagir. Après avoir publié le manuel du 1er mai, qui illustrait ce que pourrait être une pédagogie au service des travailleurs, la CEQ a élaboré une **Proposition d'école** déposée au congrès de juin 1978 pour fin de consultation très large chez les membres de la CEQ. Ce projet de plate-forme globale sur l'école était un document de travail encore incomplet mais qui donnait une idée intéressante d'une école qui serait davantage au service des travailleurs.

Après deux ans de débat sur cette **Proposition d'école,** le congrès de juin 1980 doit adopter une plate-forme revendicative sur l'école primaire et secondaire. L'importance d'un projet d'école, pour une centrale regroupant majoritairement des travailleurs de l'enseignement, mérite d'être soulignée; une fois discuté, accepté, adopté, il permet d'éclairer tant nos demandes syndicales que nos interventions publiques et nos revendications sociales; ses grands principes peuvent également se traduire par une remise en question de nos pratiques scolaires quotidiennes, le tout dans une vision claire de cette école à bâtir.

Nous donner un projet d'école, c'est nous donner une garantie d'une action plus unifiée; c'est nous donner un cadre de référence qui permettra de mieux lier nos différentes revendications.

Jusqu'en 1976, les affiliés CEQ du secteur collégial, pour diverses raisons, se sont peu intégrés au travail d'analyse de l'école effectué par la Centrale. Toutefois, lors de son congrès fédéral de 1976, la Fédération des enseignants de CEGEP (FEC) adoptait un ensemble de résolutions qui l'entraînait dans la même voie. Une enquête militante réalisée avec la collaboration de la Fédération des professionnels non enseignants fit suite à ces résolutions. Les résultats de cette enquête ont été déposés au congrès de la FEC de 1978 dans un rapport intitulé: **Enquête sur le rôle social du CEGEP.** Rejoignant les attentes exprimées par les travailleurs de l'enseignement des commissions scolaires, les délégués au congrès demandaient à leur tour qu'on prépare un instrument de réflexion et d'orientation pour l'enseignement collégial. Et le congrès de la CEQ proposait qu'on élabore le volet collégial de la **Proposition d'école.**

Entre-temps, le gouvernement du Québec faisait connaître son projet de politique pour ce niveau d'enseignement dans un Livre blanc intitulé **Les Collèges** du

Québec, Nouvelle étape. Toutes les sections CEQ de niveau collégial, y compris cette fois la section du personnel de soutien, s'associèrent à une équipe de la Centrale pour préparer la réplique de la CEQ à ce projet de transformation majeure du CEGEP: les quatre dossiers de la série **Les Collègues à l'ancre**.

L'élaboration et le lancement du présent document sont des étapes dans la réalisation du volet collégial de la plate-forme sur l'école. Ce document se veut un instrument susceptible de favoriser des débats chez les membres. Il sera discuté selon un plan de travail et une démarche soigneusement élaborés et à partir d'instruments de consultation qui permetront de transmettre le plus adéquatement possible à la Centrale, les résultats de ces discussions. Le congrès de 1980 est donc invité à adopter ce document comme document devant servir de déclencheur.

On comprendra que la définition d'un type de formation générale et professionnelle **débouchant sur le monde du travail** implique une réflexion approfondie **sur l'organisation du travail et le rôle assigné aux travailleurs dans la société.** Un débat sur l'enseignement collégial implique un débat sur le système de production et sur la société elle-même. C'est dans cet esprit qu'il faut aborder en préalable les questions posées au premier chapitre de ce document.

Chapitre I

L'école et le monde du travail

Des contre-réformes qui veulent adapter l'école à la crise

Nos analyses des différents changements quant aux enseignements primaire, secondaire et collégial ont démontré que ces contre-réformes permettaient surtout d'asservir l'école au système de production capitaliste en période de crise. C'est d'ailleurs ce que l'on peut dégager de ce passage du Livre blanc:

«Les choses ont bien changé depuis que sévit la présente crise économique. Le ralentissement de la croissance et la montée du chômage ont modifié toutes les perspectives d'avenir, du moins à court ou à moyen terme. Le diplôme n'offre plus aucune garantie pour l'obtention d'un poste intéressant et rémunérateur. Le chômage frappe presque partout; la sélection se fait de moins en moins au cours des études et de plus en plus à l'occasion du premier emploi. La rapidité et l'imprévisibilité qui caractérisent actuellement les fluctuations de l'embauche rendent fort difficile, sinon aléatoire, l'établissement de politiques de préparation au marché du travail. Tout cela pèse de plus en plus lourdement sur l'enseignement collégial et va nécessiter des aménagements dont on ne voit pas encore avec précision toutes les conséquences, mais dont on sait déjà qu'ils devront s'effectuer sous le signe du réalisme.»(1)

Le Livre blanc propose aussi des ajustements à cette conjoncture

Les principales mesures proposées par le Livre blanc sont des «ajustements» à cette conjoncture: réévaluer le degré de spécialisation des programmes, régionaliser les options, redéfinir les contenus de formation, évaluer systématiquement les enseignements et, plus récemment, désarticuler la formation générale et la formation professionnelle dans une filière «apprentissage». En fait, toutes les réformes scolaires importantes n'ont pas de sens en elles-mêmes; elles ne sont que le reflet, la conséquence de l'évolution plus globale de toute une société.(2)

1. Division et organisation du travail

Une approche historique qui démontre les liens entre l'évolution de la division du travail et l'école

Dans le dossier **Les Collèges à l'ancre** portant sur l'enseignement professionnel et la division du travail, on peut retrouver une approche historique démontrant les liens étroits qui existent entre l'évolution du capitalisme au Québec depuis la fin du XIXème siècle jusqu'à nos jours et les différents niveaux de qualification offerts aux travailleurs.

On remarque en fait le développement d'une hiérarchie de plus en plus complexe au niveau de la production (passage de l'artisanat à l'entreprise familiale, à la PME, à la grandre entreprise) et en corollaire l'évolution parallèle de la structure scolaire.(3)

D'abord le développement de l'enseignement technique

On constate que le développement de l'enseignement technique suit le développement de l'industrie. Au début du XXe siècle on connaît surtout l'enseignement technique supérieur destiné aux cadres et aux dirigeants d'entreprise; les travailleurs font leur apprentissage sur le tas (directement en usine).

Le développement de la production et l'évolution de la division du travail voient croître de façon importante les postes d'intermédiaires. La nécessité d'un enseignement technique de niveau moyen amène en 1910 la création par le gouvernement fédéral d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement industriel et technique. Le débat entourant la formation de la main-d'oeuvre a également lieu au Québec et conduit en 1907 à la création des premières écoles techniques à Montréal et à Québec afin, comme le dira le premier ministre de l'époque «de procurer à nos manufacturiers des producteurs

(1) Gouvernement du Québec, LES COLLÈGES DU QUÉBEC, Nouvelle étape, p. 34.

(2) Antoine Baby, «Livre blanc, Livre vert, Livre orange et conjoncture», dans INNOVER AU PASSÉ, Les dossiers CEQ, pp. 4 et ss.

(3) CEQ, LES COLLEGES À L'ANCRE, dossier no 2, L'enseignement professionnel et la division du travail, février 1979, D-7535-2

instruits, des chefs d'ateliers émérites, des contremaîtres expérimentés». (4)

Des premières écoles spécialisées

L'apparition de monopoles de plus en plus puissants (Canadian Johns-Manville, Imperial Tobacco, Dominion Textile, etc.) va venir modifier sensiblement les fonctions de la formation technique de même que son importance. Il est intéressant de noter que c'est dans les secteurs de pointe de cette époque (1910-1930) que sont créées les premières écoles spécialisées (École de papeterie à Trois-Rivières, École de textiles à St-Hyacinthe).

Puis l'apparition des premières écoles des métiers

Vers 1930, «en fonction même de la modification de la structure hiérarchique au sein des entreprises et d'une accentuation de la division entre le travail intellectuel (la conception et le contrôle du travail) et le travail manuel (son exécution), s'opère (...) une différenciation entre le cours technique (...) et le cours de métiers»(5). Ce dernier préparant à faire un bon ouvrier, l'autre préparant à occuper une position intermédiaire dans le domaine industriel.

Suite à l'expansion rapide du capitalisme, l'organisation de l'enseignement n'est plus adaptée

Le développement de nouvelles techniques accéléré par la deuxième guerre mondiale et la croissance rapide qui allait par la suite découler de la production des biens de consommation durables ont donné une nouvelle poussée à l'expansion du capitalisme; on va connaître l'apogée de la mécanisation.

On assiste, parallèlement à cette expansion rapide, à un accroissement considérable du rôle de l'État. La modernisation des institutions est nécessaire à cette nouvelle poussée d'un capitalisme techniquement avancé et fortement monopolisé. L'organisation de l'enseignement technique ne suffit plus à assurer les besoins quantitatifs et qualitatifs de main-d'oeuvre.

Et c'est la réforme des années soixante

Le système d'éducation est refondu. Le ministère de l'Éducation est créé en 1964. L'objectif proclamé, c'est la démocratisation de l'enseignement. Mais la réforme correspond surtout aux nouvelles exigences de l'heure: pour les fins du développement industriel, une abondante main-d'oeuvre qualifiée devient nécessaire. L'État prendra le soin de mettre en place les équipements et les ressources nécessaires à la qualification de cette main-d'oeuvre.

De nouvelles transformations s'opèrent aujourd'hui

Aujourd'hui, une «troisième révolution industrielle» est en train de s'opérer, elle affecte certains secteurs, certaines fonctions. Même si on est encore loin de la généralisation de l'automatisation – qui impliquerait une centralisation extrême du capital – elle devient assez importante pour que ses exigences quant à la formation commencent à se manifester.

Qui ont pour conséquence une déqualification du travail...

Le travail du technicien est de plus en plus divisé comme le fut, à partir de la fin du XIXème siècle le travail de l'artisan. Les techniciens qui effectuent le travail d'entretien des machines voient réduire leur champ d'intervention: une seule partie de l'usine, une seule partie de la machine... L'utilisation de modules facilement remplaçables (particulièrement dans le secteur de l'électronique), l'identification automatique des défectuosités (par des voyants lumineux, sonnerie...), le fonctionnement de plus en plus autonome d'instruments d'analyse complexes (ex: machines à commande numérique) font que le travail du technicien est fort différent de ce qu'il était il y a une dizaine d'années; en fait les techniciens se voient dans l'ensemble peu à peu dépossédés des activités de planification et de décision qui seront alors assumées par quelques techniciens universitaires, ou ingénieurs-conseils, ou des équipes pluridisciplinaires de spécialistes, etc.

...et de la formation

Le système d'enseignement s'adapte ainsi à la division hiérarchique qui s'est développée au sein des entreprises. Cette adaptation implique non seulement une qualification technique appropriée à cette division du travail, mais également une acceptation par les étudiants de leur future fonction sociale et de la structure des entreprises.

2. Rôle social du CEGEP

Les divisions qui caractérisent l'appareil scolaire actuel ne trouvent pas leur source dans l'institution scolaire même, mais elles correspondent à la division du travail existant aujourd'hui dans le système de production.

Le système d'éducation a une double fonction

Le système d'éducation actuel a une double fonction: fournir au système de production une main-d'oeuvre qualifiée et inculquer aux étudiants les valeurs, l'idéologie, qui permettent la cohésion de ce même système et qui conduisent l'étudiant à accepter la situation qui lui

(4) Marcel Fournier et Charles Halary, L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUÉBEC: DÉBATS ET ENJEUX, bulletin RCHTQ 5.1, 1978, p. 6.

(5) Ibid., p. 7.

est faite à l'école, et par la suite, dans la société.

Qualifier la force de travail

L'organisation de la production exige-t-elle des employés sous-qualifiés, des manoeuvres? Le primaire-secondaire les fournit par le professionnel court, les drop out. Exige-t-elle des ouvriers qualifiés? Le professionnel long les prépare. Exige-t-elle des techniciens? Le CEGEP les fournit. Exige-t-elle des compétences aux postes de direction? L'université prépare les candidats.

Et transmettre l'idéologie dominante

Notre système de production exige que l'on reconnaisse la légitimité des intérêts privés qui le dominent. L'école y arrive en contribuant à faire intérioriser un système de valeurs qui constituent autant de chaînes. Cependant, l'école transmet aussi un savoir qui permet d'arriver à une meilleure connaissance de l'ensemble des réalités qui nous entourent, elle nous équipe à certains égards pour résister aux formes d'exploitation diverses.

Il n'en transmet pas moins un certain savoir

Et c'est là une contradiction devant laquelle se trouve le pouvoir actuel: en un sens il a besoin de l'école pour développer chez les futurs travailleurs la soumission, mais le savoir transmis comporte des éléments de libération. Apprendre à lire, écrire, développer son corps, exercer son raisonnement, acquérir des connaissances, c'est s'outiller, c'est mettre de son côté des possibilités d'appréhender et de comprendre, plus facilement, plus entièrement et de façon plus critique le monde physique, économique, culturel et social qui nous entoure.

Mais qui masque les réalités sociales

L'école demeure cependant une institution sociale marquée par les intérêts dominants dans la société. Une minorité ne peut sauvegarder ses intérêts si le «savoir libérateur» sert à comprendre l'ensemble des réalités sociales; c'est ce qui explique que le système scolaire s'emploie à masquer la réalité, à faire de l'école un milieu artificiel, sans lien avec les conditions réelles d'existence, à aseptiser les connaissances pour qu'elles n'arrivent pas à leur conclusion politique.

Le CEGEP a d'abord pour fonction de former des techniciens

Si on s'attarde quelque peu aux finalités que poursuit l'institution collégiale, on doit constater que la caractéristique majeure du niveau collégial d'enseignement est de former des techniciens selon les fonctions que la division capitaliste du travail leur confère. En effet, la spécificité du niveau collégial n'est pas d'être la voie par laquelle on accède à l'université. Cet accès pourrait tout autant être possible à la fin du secondaire, comme dans nombre de pays. On n'aurait pas besoin d'un CEGEP pour aller à l'université, mais on a besoin du CEGEP pour former ces travailleurs intermédiaires qu'on appelle techniciens.(6)

Qui occuperont une fonction intermédiaire dans la production

Ces techniciens occuperont généralement une fonction intermédiaire entre le groupe patrons-cadres et le groupe des travailleurs moins qualifiés. Le système d'enseignement s'adapte ainsi à la division hiérarchique qui s'est développée au sein des entreprises. Les connaissances transmises doivent à la fois permettre la formation technique, et déjà susciter l'acceptation par les étudiants, de leur future fonction sociale et de la structure des entreprises. Bien sûr, cette formation ouvre sur un certain nombre de réalités, mais elle masque celle des intérêts desservis par l'organisation et la division actuelle du travail.

Et ce, en fonction des exigences du patronat

Ces intérêts s'expriment pourtant: nos analyses du «Livre blanc» sur l'enseignement collégial rappellent que le grand patronat intervient de plus en plus directement dans les politiques d'éducation. Ses revendications vont présentement dans le sens d'une déqualification de la formation technique voulant lier étroitement cette formation aux besoins de l'entreprise. Il préconise en outre un type de formation parcellaire, utilitaire dont l'effet serait surtout d'éviter les luttes idéologiques et politiques sur le terrain de l'éducation; lesquelles luttes pourraient, à la longue, menacer le système de production capitaliste.

3. Projet d'école et projet de société

Un projet de CEGEP au service des travailleurs rencontrera des oppositions

Devant tant de liens constatés entre les besoins du système de production et les finalités poursuivies par le CEGEP, et compte tenu que le système de production est dominé par des intérêts privés, il nous faut comprendre que tout projet visant à mettre l'institution collégiale au service des intérêts de l'ensemble des travailleurs rencontre l'opposition du patronat et de l'État.

Il faut inscrire ces luttes dans un ensemble plus vaste

C'est donc dire que des revendications découlant d'un tel projet ne connaîtront leur réalisation qu'à la suite de dures luttes et d'actions militantes. Ces revendications, il ne faut pas les voir d'une façon isolée, mais il faut les

(6) Même si le rôle spécifique du CEGEP est de préparer à une position intermédiaire dans la structure de production, il faut observer que tous les techniciens ne sont pas assurés d'occuper une telle position.

inscrire dans la lutte contre la domination d'une minorité sur l'ensemble de la société. Il faut les rattacher aux luttes menées par les organisations syndicales et populaires pour construire une société dans laquelle l'organisation du travail et le pouvoir social servent les intérêts des travailleurs.

Visant la démocratisation de l'ensemble de la société

Il faut comprendre que, par elles-mêmes, les luttes menées dans l'école, ne peuvent directement changer les rapports sociaux dominants dans la société, elles actualisent cependant dans l'école la contestation de ces rapports, ouvrant ainsi un nouveau front par lequel peuvent s'exprimer les intérêts des travailleurs et où leurs besoins de formation peuvent être en partie satisfaits. Même si on peut proposer des transformations profondes portant sur les contenus, les méthodes d'enseignement et les valeurs, une réelle transformation démocratique de l'école n'est possible que si elle accompagne une réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise, puisque les principaux problèmes que connaît l'école trouvent leur origine dans la société même.

Projet d'école ou projet de société?

Et c'est là poser un problème: peut-on préconiser des changements pour l'école sans se référer à un projet de société? Perdons-nous présentement notre temps en voulant redéfinir l'école?

Le débat concernant le projet de société est amorcé

En fait, le débat concernant ce projet de société est déjà amorcé. Nos résolutions de congrès, notre action-terrain, notre projet d'école lui-même, sont des contributions importantes à la définition d'un projet de société, comme le reconnaissaient d'ailleurs les délégués au 24e congrès de la CEQ:

«Que la CEQ poursuive le débat sur le projet de société que nous avons entrepris de définir tant en congrès que par notre action-terrain.»

Mais il faudra s'y attarder spécifiquement

Mais il est un point-limite où on ne peut définir un projet de société par ses éléments, i.e. par la définition de l'école, par l'adoption de politiques sur le logement, etc. Une action vraiment unifiée, un projet d'école qui soit complet, impliquent la définition d'un projet de société.

Cependant, la nécessité de poursuivre notre réflexion sur l'éducation, même en l'absence d'un cadre plus global, est nécessaire dans cette conjoncture où le MEQ tente d'implanter ses contre-réformes.

Notre projet de redéfinir l'école prend ici toute son importance. Et étant donné ses implications sur les politiques d'avenir de la Centrale, sur nos revendications syndicales et politiques, ce projet doit être discuté par l'ensemble des syndiqués de la CEQ.

Chapitre II

Ouvrir le CEGEP

1. Quelques constats

L'accessibilité au CEGEP est marquée par des inégalités

Les données recueillies par la Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant (CEREE) indiquent que l'accessibilité au CEGEP et l'orientation des étudiants vers les différents domaines de la connaissance, sont marquées par un certain nombre d'inégalités. L'enquête militante conduite par la Fédération des enseignants de CEGEP de 1976 à 1978 vient préciser cette première conclusion. (Voir: **Rapport d'enquête sur le rôle social du CEGEP,** FEC, 1978).

L'enquête de la FEC menée auprès de 2 600 étudiants dans 8 des 9 CEGEP et campus où les enseignants lui sont affiliés portait sur l'origine sociale des étudiants, leur orientation scolaire ainsi que le succès et les difficultés scolaires des étudiants mis en rapport avec leur origine sociale et leur sexe. Les résultats de cette enquête ainsi que les données recueillies par le groupe ASOPE(7), mettent en évidence les formes de discrimination qui caractérisent l'accessibilité au CEGEP. Ces deux études et plusieurs autres nous permettent de tracer le portrait suivant de la réalité:

1. Environ 26% des enfants d'un groupe d'âge atteignent le CEGEP(8) (dans certains pays comme la Suède, cette proportion est de l'ordre de 80%).

2. Les étudiants en secondaire V professionnel sont arrivés au terme de leur scolarité et abandonnent l'école dans une proportion de 88% (9). C'est dire que le CEGEP professionnel est surtout alimenté par le secteur général.

3. De tous les étudiants qui terminent leur secondaire V général, seuls 46,5% passent au CEGEP(10).

4. La majorité (73%) des étudiants qui s'inscrivent au CEGEP I professionnel terminent leurs études collégiales professionnelles(11).

5. La très grande majorité (85%) des étudiants qui s'inscrivent en CEGEP I général réussissent aussi leur CEGEP II général(11).

6. Au total, sur 10 000 étudiants qui réussissent leur secondaire V, seulement 1 500 (15%) d'entre eux vont à l'université(11).

7. En 1974-75, sur 10 000 enfants de 6 ans, seuls 660 (6,6%) se rendaient à l'université(12).

8. Des adultes arrivent à s'inscrire au CEGEP malgré le fouillis indescriptible qui caractérise les juridictions et le financement de l'éducation des adultes. On note cependant qu'ils y sont encore en nombre trop restreint. (Voir plus loin le chapitre **Un CEGEP pour les adultes**).

L'accessibilité est aussi marquée par un certain nombre d'inégalités selon l'origine sociale et selon le sexe.

A. Selon l'origine sociale

a) quant à l'admission:

– Dans les 8 CEGEP où se trouvent des membres de la FEC, les étudiants se répartissent ainsi: 6,3% proviennent de la bourgeoisie, 49,1% de la petite bourgeoisie et 41,8% de la classe ouvrière (sans réponse, 2,8%) alors

(7) **ASOPE: Groupe de recherche sociologique formé de chercheurs des universités Laval et de Montréal dont l'objet d'étude était les aspirations scolaires et l'orientation professionnelle des étudiants (ASOPE).**

(8) **CSE, LE COLLÈGE, RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, 1975, p. 22.**

(9) **Alain Massot, CHEMINEMENT SCOLAIRE DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE APRÈS LA RÉFORME, les cahiers d'ASOPE, vol. 5, 1979, p. 125.**

(10) **Alain Massot, LE CHEMINEMENT DES ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE V À L'UNIVERSITÉ, Communication ASOPE, 1978.**

(11) **Alain Massot, CHEMINEMENT SCOLAIRE DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE APRÈS LA RÉFORME, les cahiers d'ASOPE, Vol. 5, 1979, p. 125.**

(12) **Selon la Commission d'étude sur les universités (Commission Angers).**

que la proportion de ces groupes dans la population est respectivement de 4,5%, 25% et 70,4%(13).

– Un étudiant de secondaire V général d'origine sociale élevée a une probabilité deux fois plus grande d'accéder au CEGEP qu'un étudiant d'origine sociale inférieure(14).

b) quant à la distribution dans les secteurs:

Le choix que fait un étudiant d'un secteur plutôt qu'un autre est directement relié à son origine sociale.

– «Pendant qu'un étudiant d'origine sociale supérieure entre au CEGEP professionnel, cinq enfants de la même origine entrent au CEGEP général, alors que les probabilités d'entrer soit au CEGEP général, soit au CEGEP professionnel sont équivalentes pour les enfants d'origine sociale inférieure»(15).

Cette réalité est extrêmement importante lorsque l'on considère que les étudiants diplômés du secteur professionnel collégial n'ont à peu près pas accès à l'université.

B. Selon le sexe

Même si les filles accèdent au CEGEP dans une proportion à peu près égale à celle des garçons, elles se retrouvent dans une proportion plus grande au secteur professionnel. (Par ailleurs, plusieurs des options dans lesquelles elles se retrouvent semblent offrir moins de possibilités sur le marché du travail).

Cinquante pour cent (50%) des filles s'inscrivent au général contre 62% des garçons(16).

La proportion de diplômés DEC professionnel et DEC général est respectivement de 65% et 35% chez les filles alors qu'elle est de 47% et 53% chez les garçons(17).

L'orientation choisie n'est pas exempte de sexisme: certaines options semblent quasi formées aux étudiantes alors que d'autres ouvrent leurs portes toute grandes.

«Au secteur général, 35,9% des garçons optent* pour les sciences pures et 20,4% pour les sciences de l'administration contre 4,2% et 10,3% respectivement pour les filles. Par ailleurs, les filles choisissent* proportionnellement plus les sciences humaines (59,0% contre 32,7% des garçons) et les lettres (13,2% contre 3,8% des garçons)».

«Au secteur professionnel, les filles choisissent* proportionnellement plus les techniques biologiques (31,0%) et les techniques administratives (50,6%) que les garçons (8,3% et 23,6% respectivement) et ceux-ci préfèrent* les techniques physiques (52,7%, les filles: 2,7%)» (18).

L'accessibilité est fonction de l'origine sociale et du sexe

Nous sommes donc devant la situation suivante: l'accessibilité des Québécois aux études post-secondaires est fort réduite et entachée d'inégalités tout autant selon l'origine sociale que selon le sexe. Si la situation est telle, elle doit pouvoir s'expliquer.

Il y a des causes à cela

Nous ne croyons pas que les causes ne relèvent que des structures scolaires. Le manque de campus et le contingentement exercé n'expliquent pas tout. D'autres causes nous paraissent plus profondes, plus décisives.

Pour le patronat, la connaissance approfondie d'une technique ou l'assimilation de connaissances plus vastes portant sur l'ensemble des activités humaines ne sont nécessaires que pour ceux, minoritaires, qui vivront une certaine autonomie dans leur travail ou qui auront un certain contrôle de l'organisation de leur propre travail ou de celui des autres.

Des facteurs idéologiques interviennent

Pour le patronat, la démocratisation du savoir n'est pas un objectif, c'est du gaspillage; ce qui importe pour lui, c'est l'utilitaire, l'adéquation entre la formation reçue et les besoins qu'il identifie en termes de main-d'oeuvre. Toute la société est pénétrée de cette idée et nul ne s'étonne d'une pyramide scolaire où l'accessibilité est sans cesse réduite.

La sélection-élimination commence dès la maternelle(19) et s'exprime tout au long du primaire-secondaire: elle joue si bien que seuls 25% des jeunes Québécois accèdent au CEGEP. Les travaux réalisés par la Centrale(20) ont démontré comment joue cette sélection, comment les pratiques scolaires, les contenus de formation, les valeurs véhiculées font qu'une majorité d'enfants sont graduellement écartés du savoir. Et avec leur propre

---

(13) FEC (CEQ), RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LE RÔLE SOCIAL DU CEGEP, 1978, pp. 15 et 16.

(14) Alain Massot, CHEMINEMENT SCOLAIRE DU SECONDAIRE V À L'UNIVERSITÉ, p. 30.

(15) Ibid., p. 17.

(16) FEC, op. cit., p. 62.

(17) MEQ, RELANCE, 1977.

(18) MEQ, RELANCE, 1978, p. 154.

* NOTE: On appréciera ces expressions qui semblent ne relever que de la liberté individuelle.

(19) Les classes d'attente ou de maturation en sont l'illustration extrême.

(20) Voir entre autres CEQ, ÉCOLE ET LUTTES DE CLASSES AU QUÉBEC, 1974.

adhésion... plus de 55% des étudiants qui complètent leur secondaire V ne vont pas au CEGEP, non pas qu'ils y soient refusés, mais parce qu'ils ne s'y sont même pas inscrits: le processus de la sélection-élimination leur a graduellement fait intérioriser l'idée que les études supérieures étaient pour d'autres, qu'ils n'étaient pas «capables» de les suivre ou qu'ils n'en avaient pas le goût.

De même que des facteurs socio-économiques

A ces facteurs idéologiques s'ajoutent aussi des facteurs socio-économiques: nécessité de travailler, expatriation, coût des études, etc. Cette double réalité fait que le passage du secondaire V au collégial, même pour des étudiants ayant des résultats scolaires identiques, est fonction de l'origine sociale.

«On remarque également que les étudiants d'origine sociale élevée, obtenant des résultats moyens, passent au CEGEP avec une probabilité égale à celle des étudiants d'origine sociale moyenne qui obtiennent des résultats excellents; et avec une probabilité supérieure à celle des étudiants d'origine sociale basse, qui obtiennent des résultats excellents». (21)

Le «manque de motivation» ne frappe pas indistinctement

Toutes les données dont nous disposons indiquent que le «manque de motivation» frappe surtout les fils et filles de la classe ouvrière comme elles indiquent aussi que ces mêmes jeunes et les étudiantes en général s'inscrivent surtout à des études professionnelles terminales lorsqu'ils parviennent jusqu'au niveau collégial d'enseignement.

Le problème de la démocratisation des CEGEP ne peut être résolu par les seuls changements qu'on pourrait apporter à ce niveau d'enseignement. Les causes de cette situation sont plus englobantes, elles se retrouvent autant dans la société que dans les pratiques scolaires des niveaux primaire-secondaire d'enseignement.

S'attaquer à ces inégalités, c'est s'attaquer aux injustices de la société capitaliste

C'est aux injustices de la société capitaliste elle-même qu'il faut s'attaquer pour corriger la situation. C'est à l'idéologie secrétée par cette société pour se légitimer et se perpétuer qu'il faut s'attaquer pour combattre cette espèce de prédétermination qui accable la majorité des enfants des travailleurs. Et comme Centrale de l'enseignement, c'est aussi en contestant la sélection-élimination exercée par l'école primaire et secondaire qu'on préparera la réelle démocratisation des CEGEP.

Cette attention particulière aux causes premières du manque de démocratisation des CEGEP ne doit cependant pas nous empêcher de revendiquer les mesures qui s'imposent pour qu'à la fois le CEGEP devienne plus accessible aux étudiants d'origine ouvrière et qu'il soit davantage au service des travailleurs.

2. La formation collégiale: un droit pour tous

Un objectif: que tous les étudiants puissent fréquenter le CEGEP

L'intérêt des travailleurs réside dans une plus grande accessibilité au savoir, à un savoir qui parte de leur réalité, selon leurs besoins. En fait, notre objectif est que tous les Québécois puissent fréquenter les CEGEP. Un tel objectif n'a rien d'utopique si l'on considère que c'est déjà le cas dans plusieurs pays qui ont atteint notre niveau de développement et qu'une telle mesure a déjà fait ici l'objet de promesses électorales. (22)

Dans le monde où nous vivons, et en fonction du niveau de développement économique, culturel et politique de la société québécoise, les citoyens ont droit à une éducation qui leur permette non seulement une préparation adéquate à un métier mais aussi une plus grande compréhension des réalités économiques, politiques et sociales afin de développer une volonté de s'approprier collectivement le pouvoir.

Plusieurs raisons justifient cet élargissement de l'accessibilité aux collèges

On ne saurait considérer que le développement psychologique de l'individu est suffisamment avancé à l'âge de 15 ans pour que cesse définitivement l'activité d'apprentissage à plein temps. Et la capacité de s'instruire, à cet âge, ne plafonne pas non plus. C'est en outre entre 15 et 18 ans, que le jeune acquiert une autonomie dans l'acquisition des connaissances.

Tous les jeunes doivent pouvoir vivre ce développement de l'autonomie dans l'acquisition des connaissances qui constitue une des caractéristiques du passage au CEGEP. A ce moment doivent être placés à la disposition des étudiants, des guides qualifiés (enseignants et conseillers) et des outils plus perfectionnés (bibliothèque, audio-visuel, matériel d'expérimentation et de recherche) dont ils développent la capacité de tirer profit.

Ce droit est actuellement nié à près des 75% des jeunes

Il nous faut toutefois constater que même s'il s'agit là d'un droit pour tous les Québécois, ce droit est actuellement nié à près de 75% des jeunes Québécois. C'est dire que les pas à faire pour démocratiser le CEGEP sont

(21) Alain Massot, CHEMINEMENT SCOLAIRE DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE APRÈS LA RÉFORME, p. 156.

(22) UN GOUVERNEMENT DU PQ S'ENGAGE...

énormes. L'atteinte de cet objectif implique à la fois des changements dans la formation primaire-secondaire et collégiale, dans les conditons de vie et de travail de la majorité des travailleurs, et des mesures assurant effectivement ce droit dans la pratique.

Deux hypothèses

Diverses hypothèses peuvent être envisagées quant aux revendications à mettre de l'avant pour la démocratisation du CEGEP. vaut-il mieux revendiquer dès maintenant le CEGEP pour tous ou tout simplement une plus grande accessibilité au CEGEP.

A. Le CEGEP pour tous

Notre plate-forme sur le primaire-secondaire a pour objectif de conduire tous les jeunes à la porte du CEGEP

Nous ne reprendrons pas ici toutes les mesures préconisées dans **Proposition d'école** pour le primaire-secondaire. L'essentiel de ces mesures, on s'en souvient, cherche à modifier surtout l'ensemble des pratiques scolaires (programmes, valeurs véhiculées, finalités, attitudes, etc.) de ce niveau d'enseignement, mais n'oublie pas d'attirer l'attention sur la nécessité d'améliorer aussi la condition socio-économique des familles. On sait que ce sont là deux facteurs importants de la situation scolaire des enfants, et qu'en agissant sur ces facteurs, nous intervenons par le fait même sur cette situation scolaire et préparons la démocratisation du CEGEP.

Les revendications mises de l'avant dans notre plate-forme sur l'école primaire-secondaire ont pour objectif de conduire tous les jeunes à la porte du CEGEP. Si la fonction de l'école primaire-secondaire n'est plus de sélectionner pour le niveau d'étude supérieur, il y a tout lieu de croire que la grande majorité des jeunes entreront effectivement au CEGEP et, à plus forte raison, si c'était à ce niveau que se donne la première qualification professionnelle.

Le GECEP pour tous n'est pas utopique

La revendication du CEGEP pour tous*, rappelons-le, n'est pas utopique. Dans certains pays comme la Suède, 80% des jeunes atteignent un niveau d'étude comparable à celui du CEGEP. En France, la Fédération de l'éducation nationale s'est donné comme objectif d'obtenir la fréquentation scolaire obligatoire de 2 à 18 ans. Au Québec, il y a 15 ans, le Rapport Parent prévoyait et fixait comme objectif la fréquentation du CEGEP par la majorité des jeunes de 16 à 18 ans.

«Présentement, tout enfant doit fréquenter l'école jusqu'à 15 ans et l'on s'attend à ce que cette obligation soit bientôt étendue jusqu'à 16 ans. Mais, que la loi soit modifiée ou non, il y a lieu de prévoir qu'à brève échéance, la plupart des jeunes gens de 16 à 18 ans poursuivront encore des études, au moins à temps partiel. Non seulement est-ce là une prédiction: c'est aussi un objectif que l'on doit recommander à l'État de viser» (23).

Il s'agit de permettre à tous de développer leurs possibilités

Reconnaître le droit de tous les jeunes à une formation de niveau collégial et revendiquer que ce droit soit assuré par la fréquentation universelle du CEGEP repose sur la possibilité, pour une société développée, de permettre à tous de développer au maximum leurs possibilités de connaissances et de création.

Et c'est encore l'école qui a pour fonction spécifique d'instruire les jeunes

Certes la scolarisation n'est pas la seule façon d'assurer la formation technique et politique des travailleurs mais, malgré les médias, malgré les possibilités d'apprendre offertes par les milieux de travail, il faut reconnaître que l'institution reconnue comme ayant la fonction spécifique d'instruire et de former les jeunes demeure l'école. Il s'agit de déterminer jusqu'à quel niveau ils doivent fréquenter cette école. Et dans le contexte d'un monde en évolution, en une période de crise où les politiques du pouvoir se traduisent par l'exploitation plus grande des travailleurs et des taux de chômage inacceptables, nous optons pour une scolarisation plus poussée.

B. Le CEGEP plus accessible

Une formation souhaitable, mais pas universelle

Cette hypothèse se distingue de la première en ce qu'elle ne présente pas la formation de niveau collégial comme étant la voie nécessaire que tous doivent prendre; elle présente plutôt ce niveau de formation comme étant souhaitable pour tous et préconise que l'État mette en place les équipements et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de tous ceux qui veulent y accéder.

Les raisons qui justifient cette deuxième hypothèse

Cette hypothèse est souvent retenue par ceux qui cherchent à démocratiser le savoir mais qui entretiennent des réserves face à un moyen très souvent utilisé pour ce faire: la scolarisation; s'ils reconnaissent à cette dernière des éléments libérateurs, ils lui imputent aussi des effets aliénants et ne sont donc pas prêts à la privilégier, en

---

* Nous écartons carrément ici l'obligation légale de fréquenter le CEGEP.

(23) Gouvernement du Québec, RAPPORT PARENT, août 1965, vol. 2, page 156.

toutes circonstances, comme moyen d'accéder à la connaissance de la réalité.

D'autres choisissent cette hypothèse parce qu'ils jugent trop grand le pas à franchir entre le taux actuel de fréquentation du CEGEP et une fréquentation universelle de cette institution; ou encore ils jugeront qu'en rendant l'institution plus accessible, c'est à peu près tous les jeunes qui s'y inscriront, rendant ainsi inutile toute mesure que pourrait prendre le pouvoir pour assurer la fréquentation universelle.

Le choix de l'une ou l'autre de ces hypothèses comporte des implications certaines sur les objectifs et contenus de formation. Par exemple, déterminer que le CEGEP doit être pour tous, c'est un peu beaucoup déterminer que la formation de base de tout citoyen doit être de niveau collégial; nous en traiterons plus loin.

3. Une forme de résistance à l'organisation actuelle du travail

Ouvrir le CEGEP, c'est heurter de front les intérêts du patronat

Quelle que soit l'hypothèse retenue, elle s'inscrit dans la ligne de la démocratisation du CEGEP. Cet objectif heurte de front les intérêts du patronat qui fait pression pour une diminution importante des budgets en éducation et pour une adéquation plus étroite entre la formation et les besoins utilitaires de l'entreprise. Proposer d'ouvrir largement les portes du collège – non seulement en principe, mais dans les faits – c'est chambarder complètement cette conception selon laquelle les études doivent s'ajuster au marché du travail ou plus précisément à l'organisation capitaliste du travail, pour favoriser la démocratisation du savoir.

C'est aussi s'opposer au rôle que l'école joue comme reproducteur de la hiérarchie sociale

Cette démocratisation ne constitue pas en soi un changement dans la division du travail, toujours imposée par l'organisation de la production. Mais comme le système scolaire actuel, par ses différents paliers de formation, contribue au maintien et, dans une certaine mesure, à la reproduction de la hiérarchie sociale existante, s'opposer à la hiérarchisation des diplômes, – en favorisant une plus large accessibilité aux études postsecondaires – c'est aussi s'opposer au rôle confié à l'école dans le maintien de la reproduction de la hiérarchie sociale.

Les effets d'une opposition à la hiérarchisation du diplôme

Cette résistance se traduira à long terme par une prise de conscience qui favorisera les changements sociaux nécessaires, mais à court terme, elle permettra de mieux équiper les travailleurs contre l'exploitation, elle leur assurera la possibilité de négocier leur force de travail à meilleur prix, elle permettra à tous l'accès à la culture, contrant par là une conception élitiste de l'enseignement collégial encore fortement enracinée. Somme toute, cette résistance conteste en soi l'organisation du travail actuelle tout en assurant la démocratisation du savoir.

Le pouvoir et le patronat sont parfaitement conscients des enjeux en présence, et les mesures favorisant la démocratisation du CEGEP devront être obtenues de haute lutte. Plusieurs de ces mesures sont décrites dans les chapitres suivants lorsque l'on traite soit des objectifs de formation, soit de l'intégration de l'éducation des adultes. Mais l'ensemble des mesures à revendiquer est lié en grande partie au choix établi entre la revendication du «CEGEP pour tous» ou du «CEGEP plus accessible».

Chapitre III

Les objectifs de formation

1. Des constats

A. Le Rapport Parent et la création des CEGEP

L'expérience CEGEP est récente

Le niveau collégial n'a pas une existence si longue qu'on ne puisse identifier, et s'il le faut, remettre en cause, les raisons de son existence. Avant l'implantation du Rapport Parent, on passait directement des études secondaires aux études universitaires. Les premières ou les secondes étaient allongées pour permettre une meilleure préparation générale au choix d'une option professionnelle.

Le Rapport Parent reconnaît au CEGEP un rôle de tamis

Mais on évitait le passage par un niveau intermédiaire et par le fait même la sélection nécessaire qui s'opère lors de ce passage. En effet le passage de la 5ème à la 6ème année d'une même institution n'exige pas le même bagage de prérequis ni le même niveau de décisions que le passage d'une institution à une autre.

Et c'est un tamis qui permet l'économie

Les auteurs du Rapport Parent ne l'ont pas oublié lorsque, aux raisons invoquées pour créer les «instituts» ils ajoutent celle-ci: «L'orientation et la sélection des étudiants se fera de manière moins coûteuse pour la société et plus rationnelle avant l'entrée à l'université» (Rapport Parent, vol. 2, pp. 263, 268).

Trop d'étudiants aspiraient aux études supérieures

Cette raison parmi d'autres prend toute sa signification quand on introduit le chapitre sur les «instituts» en signalant qu'un nombre croissant d'étudiants (en 1960-61) s'orientent vers des études supérieures (vol. 2, p. 259).

Il fallait revaloriser les études moins longues

Par ailleurs, l'idée de regrouper sous un même chapeau, enseignement pré-universitaire et technique est ainsi motivée:

La fragmentation du système atteint encore les élèves, de façon plus insidieuse, par le jeu de l'opinion publique. Celle-ci donne tout le prestige aux humanités, classe les études scientifiques au second rang, considère comme des pis-aller le cours technique et la section commerciale. Parents et élèves subissent cette pression de l'opinion. Bien des parents rougiront de voir leur enfant s'engager dans le cours technique plutôt que dans le cours scientifique ou dans le cours classique; ils croiront déchoir si l'enfant s'oriente vers un enseignement moins bien coté que celui qu'ils avaient choisi pour lui. On ne mesure plus tous les effets néfastes qui découlent de ces préjugés: mauvaises orientations, échecs, retards scolaires, pertes de temps et d'argent. Bien des éducateurs s'en plaignent, mais comment réagir contre un courant aussi puissant? (Rapport Parent, tome 2, page 9).

En somme, l'idée de filtrer le passage du secondaire à l'université par un niveau collégial qui non seulement opérerait une élimination mais canaliserait une bonne partie (la majorité) des étudiants vers des études moins longues, n'a pas seulement «effleuré» les auteurs du Rapport Parent. La «réussite» de ce projet est développée au chapitre précédent.

Le niveau collégial était surtout conçu comme niveau d'études professionnelles

Ceci dit, l'ensemble du niveau collégial (général et technique) était conçu comme niveau d'études professionnelles où s'opèrent dès le départ des choix en fonction d'une activité future, que les études aient à se poursuivre ou non à l'université (vol. 2, 261). Mais l'ensemble des options devait être chapeauté d'une formation générale commune concrétisée par un ensemble de cours obligatoires pour tous: français, anglais, philo et éducation physique.

Où les différences sont nombreuses et importantes

Dans le Rapport Parent, la polyvalence est essentiellement définie comme le regroupement dans un même

établissement d'un ensemble d'options professionnelles dont certaines débouchent sur l'université et d'autres sur le marché de l'emploi et une différence marquée est faite entre ces deux groupes d'options. Ainsi, parlant de cours «communs», les auteurs du Rapport écrivent: «Il faudrait aussi pouvoir tenir compte de l'orientation des étudiants: ceux qui se destinent aux études technologiques ou commerciales peuvent requérir un enseignement des langues différent de celui qu'on offre aux scientifiques et littéraires» (vol. 2, 274). De même pour les cours de philo où l'on suggère, pour ceux qui se dirigent vers l'université, d'approfondir davantage ces matières par un cours d'histoire des sciences ou de philosophie de la connaissance (idem).

Pour ce qui est des programmes de concentration et de spécialisation, ils sont aussi conçus différemment: la concentration est conçue comme une approche à la spécialisation future par un éventail de disciplines connexes de formation générale alors que la spécialisation technique est avant tout axée sur des matières immédiatement pertinentes à la tâche future (vol. 3, pp. 1050, 1054) avec cependant pour les deux secteurs une incitation forte à choisir des cours complémentaires complètement à l'extérieur du champ de l'option.

Le CFGEP c'était deux écoles sous le même toit

En somme, déjà les auteurs du Rapport Parent concevaient le CEGEP comme deux écoles dans le même établissement.

B. Le CEGEP actuel

Le cloisonnement présent à l'origine n'a fait que s'amplifier

La mise en application du projet et dix ans d'histoire n'ont fait qu'amplifier le cloisonnement déjà dessiné.

Surtout entre les secteurs

Ce cloisonnement est d'abord marqué par la quasi étanchéité entre les secteurs. L'enquête de la FEC sur le rôle social du CEGEP menée en 1977-78 révèle que si le passage entre options du général est relativement fréquent, le passage entre options du professionnel et du professionnel au général est marginal.

Parlons maintenant des programmes. Si les programmes imposés aux étudiants du général sont relativement élastiques et offrent une gamme de choix à l'étudiant, il n'en est pas de même au professionnel où la charge de travail de l'étudiant est beaucoup plus lourde et où la quasi totalité des cours sont imposés par le ministère qui va souvent jusqu'à fixer les cours dits complémentaires. Les contenus sont fortement axés sur le développement d'aptitudes techniques au détriment de la théorie, ce qui entraîne d'ailleurs les reproches que l'on fait généralement aux contenus de cours communs (français et philo) de n'être pas suffisamment adaptés aux pratiques.

Nous touchons là tout le problème de l'idéologie inculquée par l'un et l'autre secteur. L'un étant principalement axé sur le savoir-faire, l'autre sur le savoir-dire et penser.

Ces différences entre les secteurs entraînent évidemment des comportements de la part des enseignants et des étudiants eux-mêmes. Attitudes des professeurs du général qui ont tendance à sous-estimer les étudiants du professionnel dans les matières comme le français et la philosophie, ce qui amène souvent des départements à offrir des «cours communs adaptés» aux étudiants du professionnel, quand ce n'est pas les enseignants du secteur professionnel qui demandent ce type d'adaptation. Ceux-ci ont d'ailleurs parfois tendance à penser que la promiscuité des deux secteurs a des effets négatifs sur la formation de leurs étudiants, qu'elle entraîne des pertes de temps et qu'elle distrait les étudiants d'une formation entièrement axée sur la spécialisation. Ces remarques qui concernent un nombre sans doute restreint d'enseignants gardent leur importance du fait des pressions qui s'exercent de la part des futurs employeurs sur les collèges et les départements afin de limiter sinon éliminer tout contact entre le général et le professionnel.

Ce cloisonnement fait l'affaire du patronat

Citons ici le Conseil du patronat québécois qui, dans un mémoire à la Commission Nadeau écrivait: «Finalement, les milieux industriels voient d'un très mauvais oeil les contestations sporadiques qui ont cours dans certains CEGEP et, à tort ou à raison, ils peuvent difficilement éliminer la possibilité qu'une partie des étudiants du professionnel y participent (sic). Étant donné que ces jeunes doivent déboucher directement sur le marché du travail, il est compréhensible que l'industrie québécoise agisse avec prudence dans le recrutement de techniciens qui pourraient se révéler plus tard des contestataires «professionnels» à l'intérieur de leur propre entreprise»(25).

Cette raison était invoquée contre l'intégration du général et du professionnel dans le même établissement.

Énoncé qui fait sourire mais qui n'en révèle pas moins toute une conception de la différence qui se doit d'exister entre les deux secteurs. Qu'il y ait de la contestation dans les CEGEP formentée par les étudiants du général, cela est normal et même qualifié de sain par le patronat. Mais que par promiscuité cette contestation contamine (il s'agit vraiment de ça pour le CPQ) les étudiants du

(25) CPQ, Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, oct. 73, p. 6.

professionnel et l'on ne marche plus. Un établissement, deux écoles différentes par les contenus, l'idéologie et le fonctionnement. Mais l'unité de lieu ouvre souvent des brèches dans cette quasi étanchéité.

Et le MEQ ne cherche pas à l'éliminer

Sous les pressions répétées du patronat, le MEQ a tenté à quelques reprises de colmater ladite brèche soit par l'élimination des cours de philo obligatoires, soit par l'implantation de cours de langue utilitaire, soit carrément comme le suggère Nadeau par la rupture entre le général et le technique par la création de modules/programmes quasi autonomes par rapport à l'établissement, gérés en partie par l'entreprise.

C. Le Livre blanc: une réforme majeure en cours

Les projets du MEQ touchent les profils, les contenus; le MEQ s'assure d'un meilleur contrôle

Sans toucher beaucoup le squelette des programmes, les projets du Livre blanc, en intervenant sur les profils de ceux-ci, sur les contenus et sur les charges de travail des étudiants risquent de modifier considérablement les contenus de formation au CEGEP.

Rappelons brièvement quelques orientations:

Au général:

– Le nombre de cours obligatoires pour tous sera augmenté.

– Les cours de concentration seront pré-déterminés en majeure partie sous forme de troncs communs par famille de concentration.

– Le nombre de cours à option sera réduit.

– La charge de travail de l'étudiant sera uniformisée (30 crédits annuels).

– Les contenus des cours de philo, histoire du Québec et économie québécoise seront précisément déterminés par le MEQ.

– Enfin, ajoutons au tableau officiel cette directive non négligeable aux coordinations à l'effet de rendre les cours plus descriptifs, moins abstraits. Directive qui touche au premier chef les coordinations des sciences exactes mais aussi les cours de français par exemple où les cours de linguistiques sont remis en cause.

Le MEQ chambarde le professionnel: une filière élitiste, une autre filière apprentissage complètement déscolarisée

Au professionnel:

– Une généralisation de la formation.

– Des cours obligatoires adaptés.

– Des charges de travail moins lourdes et uniformisées.

– Le nombre de cours obligatoires augmenté.

A ces projets, il faut ajouter celui sur la formation professionnelle, conçu comme une espèce de deuxième filière professionnelle articulée complètement au savoir-faire et à la tâche pour lequel la formation prépare.

Ainsi décrit, une impression nette ressort de l'esprit de la réforme: on déprofessionnalise le niveau collégial académique au profit d'une formation générale vaguement articulée à une option. La création de troncs communs en nombre réduit, l'uniformisation des charges de travail, l'uniformisation des profils des programmes et l'augmentation du nombre des cours obligatoires en sont les indices.

En retour, on crée une filière apprentissage complètement déscolarisée.

Le MEQ déqualifie la formation collégiale

Au CEGEP qui, dans une conjoncture de pleine croissance et de rareté de main-d'oeuvre très qualifiée, était conçu comme une école professionnelle se substitue en conjoncture de crise et de chômage, un CEGEP où on déqualifie la formation, soit en la généralisant, soit en abaissant le niveau de qualification à acquérir et en annulant la formation académique.

Le pari pour un CEGEP au service des travailleurs est donc d'ouvrir davantage sans déqualifier la formation tout en orientant le contenu de cette formation dans l'intérêt des travailleurs.

2. Les orientations possibles

Des orientations liées au choix quant à l'accessibilité

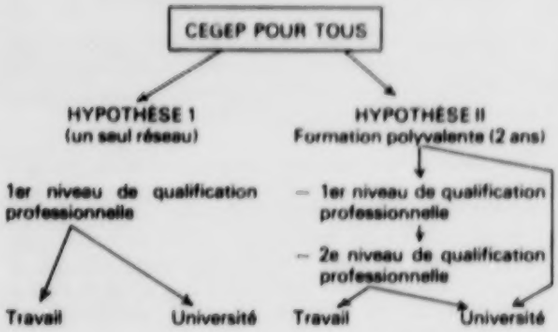
Le rôle social que l'on confie au CEGEP, de même que la nature de la formation qu'on y dispense, sont fortement liés au choix que l'on fait entre un CEGEP pour tous et un CEGEP plus accessible.

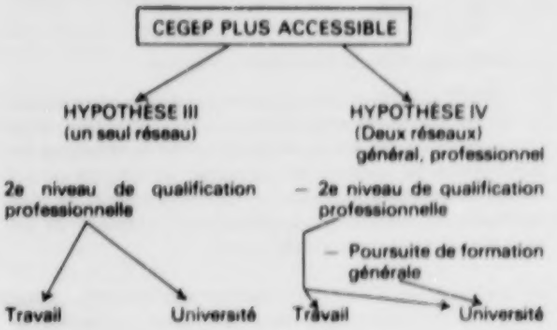
Par exemple, s'il advenait que tous doivent fréquenter le CEGEP, il serait logique que le premier niveau de la qualification professionnelle s'obtienne au CEGEP, par

contre, si nous admettons que tous les étudiants ne fréquentent pas le CEGEP, une première qualification professionnelle devrait être accessible au secondaire, etc.

Plusieurs hypothèses à débattre

Tenant compte de cette alternative quant à l'accessibilité, nous croyons devoir lancer en débat quatre hypothèses de travail, deux rattachées à un choix qui préconiserait le CEGEP pour tous, deux autres dans le cas d'un simple élargissement de l'accessibilité au CEGEP, ce que l'on peut illustrer ainsi:





A. Des contenus à repenser

Les contenus doivent davantage servir les intérêts des travailleurs

Quelle que soit l'hypothèse retenue quant à la structure de l'enseignement collégial, et aux grands axes à privilégier dans la formation, nos revendications et notre action militante doivent nous conduire à une remise en question importante des contenus de formation de telle sorte qu'ils servent davantage les intérêts des travailleurs.

Et ils doivent être dispensés dans le cadre d'une pédagogie de conscientisation

Tant les contenus que l'approche pédagogique devraient avoir pour objectif une connaissance la plus complète possible des réalités sociales, le développement chez les étudiants d'une réflexion critique sur ces réalités et l'incitation à l'action pour les transformer. Ce sont là les objectifs d'une pédagogie de conscientisation.

Cette pédagogie pourra prendre différentes formes, selon qu'il s'agisse d'une formation pour tous ou d'une formation scientifique et technique davantage spécialisée. Elle s'articule néanmoins autour des mêmes grands principes. Par exemple, les connaissances acquises doivent être socialement utiles et servir à la transformation du milieu, l'acquisition des connaissances doit s'effectuer en relation étroite avec la pratique, les méthodes pédagogiques doivent favoriser le travail collectif et la prise de responsabilités par le groupe. L'évaluation doit être conçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage, etc.

Bref, il faut repenser les contenus en fonction de notre objectif principal: mettre davantage le CEGEP au service des travailleurs.

B. Dans le cadre d'un CEGEP pour tous

Nous l'avons déjà souligné, un tel choix quant à l'accessibilité implique qu'il n'existe aucune qualification professionnelle au niveau secondaire. Tous les étudiants d'un groupe d'âge fréquentent le collège et c'est à ce niveau qu'une première préparation à un métier devient possible. Deux hypothèses sont alors envisageables.

HYPOTHÈSE I

Tous les étudiants doivent recevoir une formation professionnelle après quoi ils peuvent opter soit pour la poursuite des études, soit pour le marché du travail.

HYPOTHÈSE II

Tous les étudiants reçoivent une formation collégiale polyvalente de 2 ans avant d'opter soit pour une qualification professionnelle, soit pour l'université.

Hypothèse I

Une qualification professionnelle pour tous (1 seul réseau)

Selon cette hypothèse, la formation collégiale serait d'une durée de deux ans pour tous et serait consacrée à la poursuite de la formation de base entreprise au primaire-secondaire et à l'obtention d'une qualification professionnelle.

Tous les étudiants seraient ainsi préparés à l'exercice d'un métier. Ils pourraient par la suite, soit poursuivre leurs études pendant une autre année pour obtenir une qualification professionnelle supérieure, soit accéder immédiatement à l'université.

Les arguments qui militent en faveur de cette hypothèse sont de même nature que ceux que nous expliciterons lorsque nous traiterons de la formation technique pour tous: dans un CEGEP plus accessible tout en permettant une intégration de la théorie et de la pratique, cette hypothèse permet de repousser de 2 ans le choix que doivent effectuer les étudiants entre la poursuite des études et l'accès au marché du travail; elle permet aux étudiants d'origine sociale inférieure et aux filles, de toute origine, un accès plus large aux études supérieures; assure à tout étudiant une formation professionnelle lui permettant de voir sa qualification reconnue sur le marché du travail.

Cependant l'avantage principal de cette hypothèse est ailleurs. Les organisations syndicales luttent depuis fort longtemps contre la parcellisation et la hiérarchisation des tâches imposées par l'organisation capitaliste du travail. Nos luttes veulent assurer aux travailleurs un contrôle sur leur travail, une maîtrise la plus complète possible du processus de production et s'opposent à une hiérarchisation dont l'effet est de confiner une majorité à des tâches abrutissantes, sans intérêt, alors qu'une minorité s'accapare le travail de conception et d'organisation du travail.

L'école actuelle contribue à la reproduction de cette hiérarchie – en distribuant inégalement les connaissances, c'est-à-dire en donnant à certains des qualifications professionnelles qui «justifient» qu'ils exercent un contrôle, et souvent une domination, sur d'autres travailleurs et en donnant à ces derniers une formation à rabais qui les conditionne (ne devrions-nous pas dire les condamne) à des fonctions sans intérêt et la plupart du temps mal rémunérées.

En proposant une formation professionnelle de niveau collégial pour tous les étudiants, nous revendiquons certes une formation plus poussée que ne l'exige la division du travail actuelle; mais l'intérêt du travailleur réside dans une remise en question de cette division du travail, et on peut y contribuer en revendiquant une formation qui prépare tous les travailleurs à dominer leur poste de travail, à comprendre l'ensemble de la production, à assumer des responsabilités, etc... C'est là une formation conçue en fonction des besoins et des intérêts des travailleurs.

Hypothèse II

Une formation polyvalente collégiale précédant l'orientation professionnelle

Toujours dans le cadre d'une fréquentation universelle du CEGEP, on peut imaginer une formation collégiale polyvalente de deux ans qui viendrait compléter la formation de base. Il s'agirait en fait de la poursuite de la formation de base offerte au primaire-secondaire dans les différents secteurs de l'activité humaine, permettant une meilleure connaissance des réalités sociales, scientifiques et techniques et assurant l'intégration d'activités intellectuelles et manuelles.

Ce n'est qu'après cette formation polyvalente de 2 ans, qui offrirait un ensemble d'options selon les champs d'intérêts particuliers de l'étudiant, que le choix serait possible entre l'accès à l'université ou encore la poursuite d'études au collège en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle.

Cette formation professionnelle pourrait être d'une année s'il s'agit de la préparation à un métier ou encore de deux ans s'il s'agit d'une qualification technique plus poussée.

Cette hypothèse favoriserait une formation de base beaucoup plus large sur laquelle viendrait reposer, par la suite, une formation professionnelle. Elle a toutefois le désavantage de laisser sans qualification professionnelle ceux qui pourraient décider, après leur entrée à l'université, d'abandonner leurs études, et elle reconduit assez exactement la hiérarchie des fonctions tout en rehaussant le niveau de scolarité de tous, ce qui peut quand même contribuer au développement de l'autonomie des étudiants futurs travailleurs.

C. Dans le cadre d'un CEGEP plus accessible

Une plus grande accessibilité au CEGEP n'implique pas que tous font des études collégiales. Selon cette hypothèse, plusieurs étudiants se destineront au marché du travail à la fin du secondaire. Il devra donc exister à ce niveau une première qualification professionnelle.

C'est la piste que suit **Proposition d'école**: après la formation de base, une année tout entière serait consacrée à la préparation à un métier, pour ceux qui, temporairement ou définitivement, quitteraient l'école à la fin du secondaire. Les étudiants de ce secondaire VI (**Proposition d'école,** fiche 11) pourraient par la suite, après ou sans avoir occupé un emploi, avoir accès au CEGEP, auquel cas ils n'auraient pas à répéter ce qui aura déjà été fait au secondaire.

Dans le cadre d'un CEGEP plus accessible, mais non destiné à tous, deux hypothèses peuvent être envisagées quant à la formation qui y serait dispensée.

Hypothèse III

Un seul réseau: formation technique et professionnelle permettant tout autant l'accès à l'université qu'au marché du travail

L'existence de deux réseaux dans l'enseignement collégial se justifie à partir d'éléments voulant que la formation théorique que reçoivent les étudiants du secteur général dans une concentration donnée prépare plus adéquatement aux études universitaires qu'une formation professionnelle dans le même domaine.

Elle fait que les étudiants qui se voient destinés à des fonctions «supérieures» ne font pas l'apprentissage des techniques, ne reconnaissent pas la responsabilité correspondante, pendant que ceux du secteur professionnel, pour un ensemble de raisons subjectives liées à leurs apprentissages, rejettent comme inutile ce volet de la formation générale qui leur aurait permis de mieux comprendre leur environnement physique et social.

Les changements que nous proposons par ailleurs aux objectifs de l'enseignement collégial cherchent à intégrer la formation scientifique et la formation technique dans l'ensemble des pratiques sociales. On peut se demander avec pertinence si la fusion des deux secteurs en un seul réseau ne pourrait favoriser encore davantage cette intégration.

Selon cette hypothèse, tout comme à l'hypothèse I, les étudiants accédant au CEGEP n'y accéderaient que par une seule porte: celle de la formation générale et professionnelle. Ici, après avoir obtenu une qualification professionnelle de deuxième niveau, atteinte après trois (3) ans d'études comme actuellement, un étudiant pourrait soit entrer sur le marché du travail, soit accéder aux niveaux de spécialisation offerts par l'université.

En somme, le cheminement normal vers l'université supposerait la détention d'un diplôme équivalent à celui de technicien de niveau collégial. L'université pousserait ensuite plus loin la spécialisation selon les niveaux que l'on connaît: baccalauréat, maîtrise, doctorat. Exemples: un diplôme de techniques infirmières pourrait permettre l'accès à la médecine, un diplôme de techniques physiques pourrait permettre l'accès au génie, etc...

Ces modifications sont importantes au plan scolaire. Et bien sûr, on peut considérer qu'elles comporteront des risques. Mais plusieurs avantages apparaissent, ces changements:

– permettront d'éviter que dès l'entrée au CEGEP les étudiants soient placés dans des structures et reçoivent des contenus de formation qui sont fonction des positions à occuper dans la hiérarchie sociale;

– permettront de faire en sorte que ceux qui détiendront des postes de direction soient d'abord passés par une connaissance pratique de la réalité;

– permettront de réduire dans les esprits cette reconnaissance de la supériorité de la formation théorique-intellectuelle sur la formation pratique-technique;

– permettront la continuité et la poursuite des études d'un niveau d'enseignement à l'autre;

– permettront aux étudiants d'origine sociale inférieure et aux filles de toute origine, qui ont tendance à s'engager au plus tôt dans des études terminales, d'envisager une possibilité réelle d'aller chercher un deuxième niveau de spécialisation. Dans ce cadre, la motivation des étudiants pour les cours de formation générale qui leur seront utiles pour comprendre leur environnement physique et social, serait grandement améliorée;

– permettront aux étudiants une formation technique de qualité échappant par là aux interventions de l'entreprise qui a actuellement tendance à formuler des exigences minimales de formation étroitement adaptées aux exigences des emplois qu'elle offre.

Cette hypothèse paraîtra audacieuse à plusieurs. Pourtant, elle nous paraît réunir un ensemble de conditions qui répondent réellement à une formation collégiale qui soit dans l'intérêt des travailleurs.

Hypothèse IV

Formation générale ou professionnelle (deux réseaux)

Globalement, cette hypothèse ne remet pas en question le niveau de spécialisation proposé dans le cadre de la formation scientifique et technique actuellement dispensée par le collège. Les connaissances scientifiques et techniques acquises seraient donc rattachées à un domaine particulier de l'activité humaine et plus particulièrement, en ce qui touche la formation technique, elle demeurerait spécialisée.

Dans le cadre de cette hypothèse, nous nous en tiendrions à une triple revendication: premièrement, le savoir dispensé au collège doit être élargi à la connaissance de l'évolution des sciences, des fins qu'elles poursuivent, de l'utilisation qu'on en fait et des intérêts qu'elles servent, deuxièmement, les connaissances techniques acquises doivent s'insérer dans un cadre plus global comprenant la connaissance de l'évolution des moyens de production, du processus de travail et des conditions qui l'entourent, des comment et pourquoi telle technique s'y insère, des effets de son introduction. Enfin, le

secteur professionnel doit tout autant permettre l'accès à l'université que le secteur général.

Bref, il s'agit d'insérer l'apprentissage des sciences et des techniques dans le cadre des pratiques sociales, à partir des intérêts des travailleurs et de contrer le rôle idéologique assumé par l'existence même de deux réseaux dont l'un ne permet pas l'accès à l'université.

Ces revendications signifient une réorientation de ce qu'il est d'usage d'appeler la formation générale; cette dernière doit être redéfinie par rapport à la formation scientifique et technique et par rapport à l'ensemble des objectifs de formation qui doivent développer l'esprit critique et l'autonomie. Selon cette hypothèse, la fonction première du niveau collégial ne serait pas d'assurer une formation de base, mais nous l'avons dit, de dispenser un savoir rattaché à un domaine particulier de l'activité humaine. C'est à ce savoir que les étudiants portent surtout intérêt et c'est à partir de lui que les notions d'histoire, de littérature, d'économie, de philosophie, de sociologie, de politique seront mieux intégrées.

Il ne s'agit pas ici de tomber dans l'utilitarisme ou dans une «politisation étroite» qui négligeraient les apprentissages fondamentaux des sciences et des techniques. Au contraire, les étudiants atteindront d'autant mieux les objectifs spécifiques de ces disciplines qu'ils porteront davantage intérêt à des apprentissages inscrits dans la pratique sociale et susceptibles de les aider à comprendre les réalités qui les entourent. Cette approche présente ainsi un double avantage: elle présente une connaissance plus complète des réalités et elle permet un meilleur apprentissage des connaissances scientifiques et techniques.

Chapitre IV

Les adultes au CEGEP

Une priorité: ouvrir le CEGEP aux travailleurs

Ouvrir le CEGEP, c'est rendre accessible un niveau de formation devenu nécessaire pour mener une vie professionnelle et sociale responsable. Ouvrir le CEGEP, c'est en priorité l'ouvrir aux travailleurs qui ont dû entrer sur le marché du travail ou du chômage sans ce niveau de formation.

Ceci suppose des transformations radicales, compte tenu de la situation actuelle de l'éducation des adultes.

1. La situation actuelle

A. Croissance numérique

Un nombre croissant d'adultes fréquentent le collège

Le nombre d'étudiants adultes au CEGEP est en progression constante depuis l'ouverture des CEGEP et plus particulièrement depuis 1975. «Très faibles en 1967-68, les inscriptions ont progressivement atteint des chiffres impressionnants: les adultes représentaient 19,6% des effectifs étudiants en 1974-75, 20,5% en 1975-76 et 24% en 1977-78»[26].

De toute évidence ces chiffres sont très conservateurs. À eux seuls, les étudiants adultes inscrits à temps plein en 1978-79 se chiffrent à plus de 23 000, soit environ 16% de toute la clientèle étudiante. Ils s'inscrivent au secteur général dans la proportion de 70%. Or on sait, même si le ministère dit ne pas avoir de données disponibles sur les inscriptions à temps partiel[27], que les adultes s'inscrivent surtout à temps partiel. Certains CEGEP ont 90% de leur clientèle adulte en formation sur mesure. Dans quelques CEGEP, les inscriptions d'adultes sont largement plus nombreuses que les inscriptions de jeunes. On pense que la clientèle adulte représente de 40 à 50% de la clientèle jeune dans la majorité des CEGEP.

Mais c'est là une proportion infime par rapport à la masse des travailleurs

Mais ces chiffres ne sont «impressionnants» qu'en comparaison du nombre actuel d'étudiants réguliers au CEGEP (26% des jeunes). En regard de la masse des travailleurs de tous âges exclus du CEGEP, ils ne représentent qu'une infime minorité. Ils témoignent cependant de l'intérêt et des besoins des adultes vis-à-vis le CEGEP.

B. Judiriction et financement, une jungle

Des sources de financement disparates

Un responsable de la formation professionnelle pour adultes dans un petit CEGEP nous a confié qu'il y avait 17 sources différentes de financement pour les cours de l'éducation des adultes. Il n'y a aucune raison de penser qu'il s'agisse d'un cas isolé. Rappelons que le MEQ n'assure la gratuité scolaire qu'aux étudiants à temps plein. Les autres sources de financement s'inscrivent dans la politique d'autofinancement et permettent de renflouer les déficits du Collège.

Outre le ministère de l'Éducation du Québec, les principaux bailleurs de fonds sont le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Canada par son programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre (PFMC), le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Québec, le ministère des Affaires sociales, les municipalités, les corporations professionnelles et les entreprises.

Des intérêts qui ne sont pas ceux des travailleurs

Il est clair que le programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre du Canada poursuit surtout des objectifs économiques et politiques, appuyer la croissance économique du pays en ajustant la

(26) LES COLLÈGES DU QUÉBEC, NOUVELLE ÉTAPE, p. 68.

(27) Ibid, p. 68.

main-d'oeuvre au marché du travail, masquer le taux de chômage et masquer les écarts entre personnes et entre régions.

Une jungle au plan des juridictions

Sur le plan des juridictions, la loi créant le PFMC reconnaît au fédéral les responsabilités les plus importantes: évaluation des besoins, choix et achat de cours, recrutement, sélection et orientation des stagiaires, soutien financier des stagiaires et placement sur le marché du travail. C'est un accord fédéral-provincial qui régit ces juridictions partagées et conflictuelles.

Au plan provincial, les divers intervenants, DGEC, DGEA, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Commission de formation professionnelle et les institutions d'enseignement ne réussissent pas facilement à s'harmoniser.

Dans cette jungle, l'étudiant ne se retrouve pas facilement et surtout n'a aucune prise sur les conditions de sa formation.

C. Accessibilité réduite

Là aussi, des coupures budgétaires...

L'absence de gratuité scolaire et la jungle administrative sont déjà des limites importantes à l'accessibilité des adultes au CEGEP. Mais il y a plus: depuis 1977, le Programme fédéral de formation de la main-d'oeuvre est affecté par des coupures budgétaires qui ont pour effet d'exclure nommément des types de programmes (langue et secteur para-médical) et des groupes de travailleurs (les producteurs agricoles) en plus de réduire les allocations de subsistance des jeunes qui demeurent avec leurs parents et des femmes qui demeurent avec leur conjoint. Depuis avril 1979, il faut avoir 20 ans ou avoir quitté l'école depuis deux ans pour être admis dans certains programmes; avant cette date, il suffisait d'avoir 16 ans ou d'avoir quitté l'école depuis un an. Les programmes de perfectionnement sont fermés aux travailleurs sans emploi qui veulent réintégrer le marché du travail, aux jeunes gens sans expérience de travail et aux employés des fonctions publiques.

L'absence de congé-éducation pèse lourdement sur l'accessibilité

La contrainte qui pèse le plus lourdement sur l'accessibilité à l'éducation des adultes demeure néanmoins l'absence de congé-éducation. Pour les travailleurs en emploi, les activités de formation constituent une charge de travail supplémentaire, non payé, qui s'effectue le soir ou la fin de semaine, c'est-à-dire durant les rares moments possibles de repos. La possibilité d'étude à temps plein n'existe en pratique que pour les chômeurs et les inactifs qui forment la très grande majorité des étudiants temps plein, à l'éducation aux adultes.

Un problème d'accessibilité encore plus aigu pour les femmes

Pour les femmes, l'accès à l'éducation des adultes reflète fidèlement leur situation sur le marché du travail. Au secteur professionnel, là où elles vont chercher une qualification, elles ne représentent que 30% des inscriptions et le plus souvent dans des options-ghettos.

«Sur 300 à 400 options offertes, à peine 60 comptent un nombre relativement important de femmes mais 43% des femmes se retrouvent dans quatre options-ghettos: sténo-dactylo bilingue, 16,9%; commis-dactylo, 8,3%; commis-comptable, 7,1%; techniques infirmières, 10,6%, alors que 50% des options sont pratiquement fermées aux femmes puisque reliées de près ou de loin aux métiers de la construction».[28]

Ces chiffres révèlent davantage la situation faite aux femmes sur le marché du travail et dans la famille qu'une discrimination à l'entrée au CEGEP; mais le problème d'accessibilité n'en demeure pas moins.

D. Les intérêts de l'entreprise

Partout les intérêts de l'entreprise sont privilégiés

Dans **les Collèges à l'ancre**, nous avons expliqué l'intérêt de l'entreprise pour la formation professionnelle, particulièrement au niveau de l'éducation des adultes. Le projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP fait largement place aux attentes du patronat en préconisant une formation fondamentale pendant les études régulières, suivie d'une formation spécialisée si l'entreprise en manifeste le besoin. Il faut reconnaître cependant que les intérêts de l'entreprise sont déjà bien servis par le CEGEP actuel.

Par les programmes fédéraux et provinciaux

Compte tenu des objectifs économiques du Programme de formation de la main-d'oeuvre et des responsabilités des Centres d'emploi du Canada dans l'évaluation des besoins, le choix des cours et des stagiaires, il est clair que le programme fédéral est orienté en fonction des intérêts propres des entreprises. Au niveau provincial, les Centres de main-d'oeuvre du Québec relaient les Centres d'emploi dans les mêmes fonctions.

---

(28) ICEA -- LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE POUR ADULTES AU QUÉBEC, juin 1979.

Par la formation sur mesure

Par ailleurs, on sait que les programmes de «formation sur mesure», qui occupent une place de choix à l'éducation des adultes, sont élaborés sur demande expresse d'un commanditaire. C'est principalement pour ces programmes que les entreprises sont impliquées dans le financement des cours et/ou des inscriptions d'étudiants. Une étude de la DGEC[29] spécifie bien le fait que les besoins sont déterminés par l'entreprise en référence à la situation de travail.

Par l'ensemble des cours réguliers à l'éducation des adultes

Quant aux cours réguliers donnés à l'éducation des adultes et définis dans les cahiers de la DGEC, ils subissent aussi l'ajustement étroit aux exigences des entreprises «à cause d'un phénomène d'osmose entre le monde de l'enseignement professionnel et le monde de l'entreprise, entre l'enseignement et l'organisation du travail» [30]

Par la formation en industrie

La formation en industrie, totalement contrôlée par les entreprises, n'est pas rattachée à l'éducation des adultes mais compte pour 50% des ressources du PFMC.

C'est là un asservissement de l'éducation des adultes

Nous ne prétendons pas que l'enseignement professionnel doive évoluer totalement en dehors du contexte économique et des besoins exprimés par les entreprises. Nous voulons souligner que l'asservissement de l'éducation des adultes aux intérêts immédiats des entreprises, dans le contexte de déqualification du travail, ne saurait répondre aux attentes des travailleurs qui reviennent à l'école.

E. Sous-développement pédagogique

La croissance des effectifs étudiants adultes ne signifie pas que l'éducation des adultes réponde aux attentes des travailleurs. Nous avons identifié des lacunes graves au niveau du financement, des juridictions et de l'orientation des programmes.

L'absence de congé-éducation fait que les travailleurs ne peuvent s'absenter temporairement de leur travail pour retourner aux études; et ils n'osent quitter ce travail, car les possibilités de retrouver un emploi sont minces; en outre, trois mois après un stage d'étude, seulement 50% des étudiants adultes trouvent un emploi dans leur spécialité...[31]

Peu de services pédagogiques sont accessibles

À cela s'ajoute le sous-développement pédagogique pour les étudiants et les professeurs. Les étudiants «du soir» ne peuvent participer à la vie pédagogique et culturelle du collège. Les services aux étudiants réguliers: information, orientation, encadrement pédagogique et technique ne leur sont pas offerts. D'autres services, audio-visuel, bibliothèque, sont réduits au minimum, ce qui implique une sous-utilisation des nouvelles méthodes pédagogiques.

Les conditions du personnel sont à la merci de l'arbitraire patronal

Les professeurs, pour la très grande majorité, ne sont pas rattachés à un département et sont privés du soutien pédagogique et professionnel du département. Leurs conditions d'engagement (à la leçon) ne permettent pas de fournir le minimum de disponibilité exigée par l'enseignement.

Les programmes de formation étant sous la responsabilité et/ou l'influence partagée du ministère de l'Éducation, du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et des entreprises, l'enseignant contrôle très peu le contenu de la formation.

Ce qui n'est pas une garantie pour la qualité de l'enseignement

Le vide presque total des conventions collectives au chapitre de l'engagement, de la sélection, de la sécurité d'emploi et de la tâche de travail des personnels de l'éducation des adultes renvoie l'ensemble de la gestion administrative et pédagogique à l'arbitraire patronal. Le temps supplémentaire, les surcharges, la mobilité excessive du personnel, l'absence de services et de moyens pédagogiques ne sont pas les meilleures garanties pour la qualité de l'enseignement.

Le vide des conventions collectives à l'éducation des adultes signifie l'absence totale de participation des enseignants et des travailleurs de l'enseignement à la gestion pédagogique de l'éducation des adultes.

---

(29) Daniel Campeau et Jeanne Leroux, LA FORMATION SUR MESURE, Montréal, Fédération des CEGEP, 1974.

(30) ICEA, op. cit. p. 70.

(31) Pierre Paquet et Paul Bélanger, LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES: SA SIGNIFICATION SOCIALE; UNE ÉTUDE DE CAS. Montréal, ICEA, 1975, 244 pages.

2. Des voies d'avenir

Les constats que nous venons de faire appellent des transformations profondes dans l'organisation et dans la conception même de l'éducation des adultes. Ouvrir les institutions d'enseignement, et en particulier le CEGEP, aux adultes n'épuise pas ce que plusieurs appellent aujourd'hui l'éducation permanente.

A. L'éducation permanente

Une formation continue

Le concept d'éducation permanente renvoie davantage à un projet d'éducation, à une philosophie de formation continue tout au long de la vie d'un individu, qu'à une réalité vécue. Dans l'esprit des promoteurs de l'éducation permanente ce concept repose sur les postulats suivants:

- l'éducation d'un individu n'est pas terminée lorsqu'il quitte l'école pour se mettre à travailler
- ce processus intéresse tous les aspects de l'existence et doit favoriser l'épanouissement de l'ensemble de la personnalité
- les adultes sont capables et désireux de s'instruire, mais leur faculté d'assimilation de connaissances s'affaiblit dès qu'ils cessent de l'exercer.(32)

qui remet beaucoup en question

«Le concept d'éducation permanente rend nécessaire la révision de l'ensemble du système d'enseignement; il exige non seulement de modifier la conception et les méthodes de l'éducation des adultes, mais aussi de réviser complètement les méthodes, les conceptions et les programmes d'études de l'enseignement scolaire, aux niveaux primaire, secondaire ou supérieur».(33)

Cette conception, bien sûr, n'est pas très répandue. Elle déborde aussi le cadre de nos présentes réflexions. Mais il ne faudrait pas croire qu'elle ne fait pas partie des attentes exprimées par les adultes dans leur projet d'éducation.

mais qui répond à des attentes

Dans une étude réalisée par les services d'éducation des adultes de l'Est du Québec (34), on constate que les attentes exprimées par les adultes se situent aussi bien au niveau professionnel et social que familial et personnel, y compris la préparation à la retraite. Ces attentes ouvrent directement sur ce type d'éducation continue.

Mais il faut aborder cette conception avec prudence car elle peut être utilisée à contresens pour retarder des réformes urgentes en termes d'accessibilité et de qualification de la main-d'oeuvre dans le système régulier de formation, et elle entretient l'illusion de la mobilité sociale.

B. Promotion collective et service à la collectivité

Le CEGEP doit développer un nouveau secteur

Pour les adultes, il y a deux façons de profiter des ressources éducatives disponibles dans les institutions d'enseignement: s'inscrire à des cours ou pouvoir compter sur les ressources humaines et matérielles des institutions d'enseignement dans des projets de formation autonome. Cette dernière possibilité peut être aussi valable que la première. Mais elle suppose que les institutions et donc le CEGEP, s'ouvrent au secteur connu sous le nom de Promotion collective et services à la collectivité.

Déjà dans plusieurs commissions scolaires, quelques CEGEP et universités, des expériences intéressantes mais limitées sont en cours. Il importe maintenant d'intensifier et de systématiser cette mission spécifique des institutions scolaires. Des revendications sur le sujet ont déjà été mises de l'avant pour le niveau universitaire.

«Le temps est venu de rendre l'université à toute la collectivité et tout particulièrement aux travailleurs et aux classes populaires qui ont besoin de ressources dans le cadre des actions de promotion collective qu'elles mènent par leurs diverses associations, organisations et syndicats.

Dans cette perspective de démocratisation, nous demandons que l'université institue une fonction spécifique de service à la collectivité permettant aux organisations de promotion collective des classes populaires et ouvrières d'avoir accès aux ressources pertinentes dont elles ont besoin.»(35)

---

(32) Hély, A.S.M., De l'éducation prolongée à l'éducation des adultes, In Pineau, G., ÉDUCATION OU ALIÉNATION PERMANENTE, p. 60.

(33) Idem, p. 60.

(34) ATTITUDES ET ATTENTES D'UNE COLLECTIVITÉ RÉGIONALE VIS-À-VIS DES SERVICES D'ÉDUCATION DES ADULTES DE NIVEAU COLLÉGIAL, sous la direction de Léo Hupp, CREA, Est du Québec, 1979.

(35) CSN-CEQ, Mémoire à la COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, Montréal, juin 1978, p. 31.

en instituant une fonction spécifique de service à la collectivité

La Commission d'étude sur les universités reconnaît elle-même l'émergence de ce type d'activités. On ne voit pas pourquoi cette mission concernerait l'université et pas le CEGEP. Cela suppose que des budgets spécifiques soient consentis à cette mission, que les équipements matériels (bibliothèque, locaux, équipement audio-visuel) soient accessibles aux groupes de travailleurs.

Cela suppose aussi que les ressources humaines chargées de cette mission aient des conditions de travail et d'affectation régies par convention collective. La meilleure hypothèse à ce sujet pourrait être que les départements se chargent de cette responsabilité et de ces ressources de façon telle que les clientèles défavorisées par les services réguliers soient privilégiées.

qui favorise l'éducation autonome des classes populaires

Mais il ne faudrait pas confondre la promotion collective avec l'enseignement, même socio-culturel. «Ce processus éducatif s'intègre à la réalité quotidienne des milieux populaires et ouvriers; c'est l'antithèse de l'école publique qui continue de distribuer inégalement diplômes et garanties individuelles d'avenir desservant en priorité les classes privilégiées... Par conséquent, l'école n'a pas à prendre en charge les activités dans un domaine où le leadership revient aux groupes; son rôle – qui est celui de support – n'en est pas moins important.»[36]

Cette revendication ne doit en aucune façon conduire à la réduction des services et du financement qui existent déjà dans et pour les groupes d'éducation populaire autonomes.* Les actions de support à la promotion collective perdraient leur sens s'il fallait réduire les possibilités d'action et d'organisation propres des groupes concernés.

C. L'éducation des adultes en institu-institution

Elle doit être accessible aux travailleurs en emploi...

Les voies ouvertes par les concepts d'éducation permanente et de support à la promotion collective ne sauraient réduire la nécessité de repenser en profondeur l'éducation des adultes en institution, et particulièrement au CEGEP. Nécessaire à tous dans le contexte du développement technique et social actuel, le niveau de formation dispensé au CEGEP doit être accessible aux travailleurs en emploi.

gratuite... et placée sous le signe de la cohérence

Nos revendications précédentes sur l'accessibilité constituent une base minimale à compléter par des mesures spécifiques concernant les adultes. La gratuité de tous les cours (y compris les cours à temps partiel) et partant la réorganisation du financement et des juridictions sur la base d'une politique unifiée et cohérente sous la responsabilité exclusive du ministère de l'Éducation du Québec font partie de cette base minimale. Mais il faudra aller plus loin pour ouvrir le CEGEP aux adultes.

a) LE CONGÉ-ÉDUCATION

Ce qu'est le congé-éducation

Le principe du congé-éducation repose sur la reconnaissance effective du droit pour les travailleurs d'exercer des activités éducatives pendant leur temps de travail, en étant payés comme s'ils travaillaient et en étant assurés, au retour, de reprendre leur poste sans perte d'avantages. Le niveau de revenu moyen des travailleurs ne permet pas d'envisager un congé non payé.

La formule du congé-éducation n'est pas abstraite. L'organisation internationale du travail (OIT), après 10 ans de débats l'a adoptée comme base de revendication pour les organisations syndicales internationales en spécifiant que ce sont les travailleurs qui peuvent décider du programme de formation à suivre pourvu qu'il réponde aux «intérêts de la société, des entreprises et des individus».[37]

Un congé qui s'est imposé ailleurs par voie législative

Les négociations patronales-syndicales à ce sujet ne sont pas faciles. C'est par voie législative que le congé-éducation s'est implanté principalement en France, en Belgique, en Angleterre et en Italie. Les formules retenues vont de la réduction de la semaine ou journée de travail à un nombre de jours-année de formation prévu à la convention ou à un pourcentage de la masse salariale affectée à l'éducation. Au Canada et au Québec, les centrales syndicales ont revendiqué et obtenu, dans quelques cas, des périodes de formation syndicale.

Quelles que soient les formules, il faudra généraliser les pratiques de congé-éducation payé pour prétendre ouvrir réellement le CEGEP aux adultes.

b) L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Des raisons pour intégrer l'éducation des adultes

L'accès des adultes à la formation collégiale doit signifier

(36) ICEA, POUR UNE ÉCOLE PUBLIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE, juin 1979, pp. 1 et 13.

* Syndicats, associations, coopératives, comités de citoyens, etc.

(37) Cité dans Bulletin de liaison de l'ICEA, LE CONGÉ ÉDUCATION payé, Vol. 3, no 3, mars 1979, p. 16.

qu'ils ont droit à une éducation d'égale qualité. La réalisation de cet objectif, à notre avis, passe par une formule d'intégration de l'éducation des adultes à l'enseignement collégial régulier. C'était une revendication de la Fédération des enseignants de CEGEP au cours de la dernière ronde de négociation.

L'intégration est nécessaire:

- pour améliorer la qualité de la vie pédagogique de l'étudiant et de l'enseignant
- pour assurer à l'étudiant adulte l'accès à tous les services du collège
- pour assurer à l'enseignant le soutien pédagogique du département et le statut d'enseignant à part entière
- pour que la gestion pédagogique de l'éducation des adultes soit régie par la convention collective.

Les conditions de l'intégration devront être négociées

L'intégration de l'éducation des adultes et de l'enseignement régulier risque d'entraîner une détérioration (travail du soir) des conditions de travail des personnels du CEGEP. Il faudra trouver des formules (allégement de tâche, par exemple) pour compenser ces inconvénients. Avec la généralisation du congé-éducation, il faudra revendiquer que tous les services d'éducation prennent place à l'intérieur de la journée de travail reconnue à la grande majorité des travailleurs. On ne peut à la fois être pour et contre le travail du soir.

D. Participation des travailleurs

Impliquer les étudiants travailleurs dans la gestion pédagogique

Un CEGEP où l'on a intégré tous les services entraîne à notre avis une révision en profondeur du processus de gestion pédagogique et administrative.

D'elle-même la présence massive des adultes au CEGEP pose la nécessité d'impliquer davantage les travailleurs dans la définition des programmes, des contenus de cours et des critères d'admission des étudiants.

Les travailleurs qui reviennent au CEGEP apportent avec eux des expériences et des besoins qui pèseront de toute façon sur les contenus et les objectifs de formation. Il devient normal, dès lors, d'institutionnaliser la participation des étudiants travailleurs à la définition des cours et des programmes.

Impliquer aussi les organisations des travailleurs dans la conception des programmes

Et cette revendication n'a rien d'utopique. Déjà dans certains programmes professionnels, les travailleurs et leurs organisations ont droit de regard sur les programmes de formation. C'est le cas des options agricoles où l'Union des producteurs agricoles a obtenu d'être consultée dans l'élaboration du programme. C'est le cas aussi des programmes de formation pour apprentis qui doivent être approuvés par les organisations patronales et syndicales pertinentes.

y compris dans l'élaboration des cours de «formation sur mesure»

Les cours de «formation sur mesure» relèvent très souvent de l'initiative ou de la responsabilité exclusive de l'entreprise. Il n'y a aucune raison pour que les travailleurs eux-mêmes, à partir de leur situation et de leurs besoins, avec ou sans l'aide d'un conseiller syndical en formation professionnelle, ne prennent l'initiative de négocier un programme de formation avec l'institution d'enseignement.

Au niveau des programmes d'État et de l'institution d'enseignement elle-même, les modalités de participation ne sont pas aussi simples mais il n'y a pas de raison pour que l'expérience et les besoins des travailleurs étudiants ne trouvent à s'exprimer de façon significative. Nous reviendrons au chapitre suivant sur les problèmes plus larges posés par cette participation.

Chapitre V

Les collèges et le pouvoir des travailleurs

1. Dix ans de «participation»

A. Le Rapport Parent et les instituts

Les structures de gestion des CEGEP trouvent leur source dans les recommandations de la Commission Parent

Les CEGEP ont été conçus par la Commission Parent. Il n'est donc pas inutile de rappeler ici brièvement l'idée que s'en faisaient les promoteurs touchant les pouvoirs de gestion.

92. Nous recommandons que le soin d'organiser et d'administrer l'institut appartienne dans chaque région à une corporation de caractère public, contrôlée par l'État mais constituant un organisme administratif distinct, et dans la composition de laquelle les corps intermédiaires de la région seraient régulièrement appelés à dire leur mot.

93. Nous recommandons que la corporation soit formée de membres nommés par le ministre de l'Éducation suivant des listes fournies par des groupements ou organismes locaux intéressés, tels que les établissements d'enseignement susceptibles de collaborer à l'institut, les associations de professeurs intéressés, les associations de parents, les commissions scolaires régionales du territoire desservi par l'institut, des représentants de l'industrie, du commerce et des unions ouvrières de la région, l'institution d'enseignement supérieur la plus rapprochée.

99. Nous recommandons que la direction pédagogique de l'institut soit confiée à un principal, secondé par deux ou trois assistants-principaux, des chefs de département et des professeurs élus par leurs collègues.

100. Nous recommandons que l'on associe de diverses manières à la direction et à la bonne marche de l'institut les représentants des étudiants.

102. Nous recommandons que la Direction des programmes et des examens du ministère de l'Éducation assume la responsabilité pédagogique de l'enseignement pré-universitaire et professionnel et s'assure à cette fin les conseils et la collaboration d'universitaires et de spécialistes.[38]

Les commissaires trouvaient important de favoriser l'initiative et le dynamisme local

Ajoutons à ces recommandations peu bavardes sur le détail, l'insistance mise par les commissaires sur l'autonomie nécessaire à l'initiative et au dynamisme local aussi bien dans la gestion administrative que pédagogique[39]. Soulignons en outre que sans en faire des recommandations précises, les commissaires suggèrent un «conseil des études» formé d'administrateurs pédagogiques, de chefs de départements (sic) et d'enseignants; qu'ils suggèrent aussi la création de départements où les étudiants participent à la gestion.[40]

B. Le partage des pouvoirs avant les lois 24 et 25

À quelques détails et dénominations près, le MEQ, en créant les CEGEP entre 1967 et 1971, a mis en application les recommandations et suggestions du Rapport Parent. Du moins a-t-il respecté les principes défendus par ledit rapport dans le partage des compétences entre le MEQ et les corporations locales et par l'instauration de mécanismes de participation des enseignants et des étudiants à la gestion. Il n'a oublié qu'un principe important: la présence de ces derniers dans la gestion départementale. Il faut maintenant voir comment cette mise en place a évolué depuis 19 ans jusqu'à la promulgation au printemps dernier des lois 24 et 25 et surtout quelle place est faite aux travailleurs en général et aux usagers des CEGEP (personnels et étudiants).

(38) Gouvernement du Québec, RAPPORT PARENT, août 1966, vol. 2, pp. 187-188.

(39) Op. cit., pp. 176 et 183.

(40) Op. cit., p. 180.

LES POUVOIRS DU MEQ

- **contrôle des budgets**
- **contrôle des programmes**
- **contrôle du régime pédagogique**
- **pouvoir de tutelle**

Comme source unique de financement (à quelques piastres près)[41], il allait de soi que le ministère se soit réservé la grosse part des responsabilités dans ce partage. C'est en effet lui qui décidait du budget des Collèges. Le budget était prédéterminé par un ensemble de normes administratives dont la plus impérative concernait le nombre d'enseignants. Le ministère se réservait aussi le pouvoir d'agréer en dernière instance l'implantation de programmes d'enseignement offerts par les Collèges. Il négociait pour une bonne part les conventions collectives des personnels (tâche, salaire, sécurité d'emploi, perfectionnement, classification). Il imposait le régime pédagogique, les programmes et contenus de cours (du moins le cadre de ceux-ci) après un processus de consultation relativement complexe. Enfin, il se réservait un pouvoir de tutelle en cas de mauvaise administration des fonds.

C'était déjà énorme mais sans doute essentiel au contrôle des fonds publics et à la standardisation des contenus et de la qualité de l'enseignement.

Dans la pratique, la marge de manoeuvre laissée aux administrateurs locaux permettait d'établir des choix à partir des priorités locales

Si la marge laissée aux administrateurs locaux semblait théoriquement mince, dans la pratique, il y a maintes nuances à faire. Les Collèges préparaient leurs prévisions budgétaires. Pour qui a déjà pratiqué ce genre d'exercice, la marge de manoeuvre est facile à imaginer. Nous ne faisons pas allusion ici aux fraudes mais aux simples techniques généralement utilisées en matière de soumission de budget. Le simple fait que les Collèges aient eu jusqu'à maintenant le pouvoir de transférer les enveloppes budgétaires (du personnel de soutien à l'équipement par exemple) laissait aux administrateurs locaux une marge suffisante au choix de priorités locales. Par ailleurs, à cause de son autofinancement, l'éducation des adultes est restée l'apanage des Collèges. Disons-le tout de suite, cet «avantage» n'a pas souvent servi l'éducation des adultes. Ce service a plutôt tenu lieu de «vache à lait»[42] permettant des dépenses extra-budgétaires servant les fins les plus variées.

Même si depuis 1972 la négociation des chapitres de la convention relevant de la gestion des ressources humaines est à la gouverne du MEQ, il ne faut pas oublier que l'application des conventions restait l'apanage quasi exclusif des Collèges (en autant bien sûr qu'ils respectent normes et directives de plus en plus fréquentes).

Il reste la gestion pédagogique. Assez bizarrement pour des établissements d'enseignement, c'est peut-être à ce chapitre que les pouvoirs des administrateurs locaux étaient les plus restreints. En effet, s'il restait une marge de manoeuvre locale dans ce secteur de décisions, elle était davantage utilisée par les enseignants en département que par les administrateurs. Mais il faut nuancer.

Les Collèges décidaient de soumettre au MEQ l'implantation de nouveaux programmes. Jusqu'à tout récemment, ces demandes ont été largement agréées par le MEQ. Les départements devaient et doivent toujours soumettre au Collège la liste des cours offerts et les plans de cours. Les collèges pouvaient ajouter aux critères d'admission du MEQ des conditions supplémentaires. En outre, le MEQ consultait les Collèges dans l'établissement des contenus de programmes et des cours.

C. Qui sont ces administrateurs locaux?

Les membres du CA, extérieurs au CEGEP proviennent du milieu des affaires, de la direction d'entreprise et des professions libérales

Les CEGEP étaient gérés jusqu'à juin 1979 par des conseils d'administration composés de 19 personnes dont 11 venaient de l'extérieur du Collège (4 parents, 5 socio-économiques et 2 cooptés) et 8 de l'intérieur (4 professeurs, 2 étudiants, le DG et le DSP). Ces personnes étaient nommées par le lieutenant-gouverneur en conseil (ils sont maintenant 20 et nommés par le ministre). Généralement, les représentants des étudiants et professeurs sont élus par leurs pairs. Quant à la provenance des autres composantes des CA – et notamment des «socio-économiques», nous reproduirons ici à titre d'indication les résultats d'une enquête faite par la FNEQ auprès de 38 de ses affiliés en 1976-77.

Cette enquête démontre:

– «que les socio-économiques viennent, dans 90% des cas du milieu des affaires, de la direction d'entreprise, des professions libérales, catégories représentant à peine 20% de la population;

– que plusieurs de ces socio-économiques étaient liés directement ou indirectement (organisateurs ou dans l'organisation) au parti libéral;

– que les socio-économiques, de même que les cooptés et souvent les parents se sont montrés des alliés naturels et fidèles des patrons locaux;

(41) L'éducation des adultes et dans quelques cas l'entreprise, constituent des sources de financement directes des établissements.

(42) Le terme a été utilisé par un administrateur local devant nous.

– que les gens de l'extérieur, représentant quand même 50% des CA se sont sentis ÉTRANGERS aux problèmes des collèges: vie interne, gestion, relations patrons-syndiqués. Ils ont donc été peu motivés à participer à la vie des collèges et se sont souvent demandés ce qu'ils foutaient dans cette galère.»[43]

Les parents d'étudiants et les cooptés ont-ils plus de chance d'être recrutés parmi les travailleurs? L'enquête vaut d'être faite mais la composition sociale de la clientèle étudiante nous donne déjà une indication non négligeable en ce qui concerne la classe d'appartenance des parents. Quant aux cooptés, leur mode de nomination indique que le choix ne peut se faire que parmi «les connaissances» des gens déjà présents au C.A.

Le poids des membres du CA provenant de la «boîte» était trop faible

C'est bien connu, les Collèges étaient jusqu'à maintenant gérés localement par un ou deux administrateurs qui faisaient cautionner leurs décisions périodiquement par un CA, le plus souvent distrait. Seuls les membres venant de la «boîte» participaient vraiment aux délibérations et pouvaient contester les décisions déjà prises. Encore leur aurait-il fallu un outillage et le temps de le faire correctement. Et leur poids était bien faible: 6 sur 19. La loi 25 n'a rien changé d'essentiel à ces réalités. Si elle a donné aux personnels non-enseignants et aux étudiants adultes le droit de siéger au CA, cela s'est fait aux dépens du poids des usagers déjà présents. Par ailleurs, elle retire à l'ensemble des personnels le droit de se prononcer sur leurs conditions de travail.

D. La «participation» des usagers

La participation des usagers reposait sur l'illusion de la concertation

Lors de la création des CEGEP, la mode était à la participation. On croyait à l'époque, et cette illusion est en train de renaître avec le PQ au pouvoir, qu'il suffisait de rassembler des gens dans une même enceinte pour que disparaissent les conflits et que s'annulent les antagonismes qui les avaient fait naître: les gens de bonne foi croyaient que les conflits naissaient de malentendus, les autres, moins bien intentionnés, voulaient ainsi récupérer la contestation, la domestiquer. Le CEGEP n'a pas échappé à cette mode. Ainsi les enseignants et les étudiants étaient-ils invités à désigner des représentants au CA et à la CP. Les enseignants étaient en outre appelés à participer à l'élaboration des programmes par le biais des coordinations provinciales et, de façon moins statutaire, à divers comités ad hoc du Ministère et des Collèges. On avait oublié, cependant quelques groupes parmi les usagers et il faudra attendre un retour de la mode avec les lois 24 et 25, pour voir apparaître ces groupes dans les instances locales. Il s'agit bien sûr des PNE, des soutiens et des étudiants adultes.

La grande illusion première vague n'a pas duré. Dès 1968, les étudiants contestaient en mettant de l'avant le slogan «Participer c'est se faire fourrer».

Graduellement, cette participation a plutôt pris la forme de la revendication collective chez les étudiants

«L'ordre» revenu parmi les étudiants, le slogan n'a jamais tout à fait perdu sa signification et peu à peu, avec la réorganisation de leur mouvement, les étudiants opteront pour la revendication collective, abandonnant à quelques individus sans grands mandats «l'honneur» de siéger au CA et à la CP. La grande bataille à gagner pour eux reste l'autonomie des organisations locales. Dans plusieurs collèges, on prend prétexte de «mauvaise administration» ou d'«inconduite» pour mettre en tutelle les organisations étudiantes et contrôler leurs fonds. Par ailleurs, les étudiants étant absents des départements n'ont pratiquement aucun pouvoir sur les décisions pédagogiques prises quotidiennement et par lesquelles ils sont les premiers touchés.

Graduellement, la participation passe par la négociation chez les professeurs

Pour les enseignants de la FEC, l'évolution a pris la même direction et ce sont les grandes rondes de négociation de 1972, 1976 et 1979 qui marqueront les étapes de cette évolution. Dès le congrès de 1972, où on fait le bilan d'une négociation qui aboutit à un décret, on lance la bataille de l'autonomie départementale et on recommande à la Fédération de faire enquête sur la participation aux instances du Collège. C'est la consultation de la ronde de 1976 qui tiendra lieu à la fois d'enquête et de prise de position. Après moultes discussions, des choix sont faits: on ne participera plus à la CP (ce qui eut pour effet de faire disparaître cette instance dans la quasi-totalité des collèges FEC). On remplacera le CRT par un mécanisme de négociation permanente entre le collège et le syndicat. On n'abandonnera pas la représentation au CA mais les mandats des représentants viendront de l'assemblée syndicale.

Enfin, le département restera, avec le syndicat, les lieux d'assise du pouvoir des enseignants, là où l'action et la décision ont un poids et sont démocratiques. La signature de la convention de 1976 marque une victoire importante dans ce sens. La ronde de négociation de 1979 viendra raffermir cette position par la lutte qu'il aura fallu faire pour conserver intacts ces lieux d'autonomie fortement contestés par les patrons.

C'est maintenant par le biais de la revendication collective et de la négociation que les enseignants à la FEC

(43) FNEQ, NOUVEAU POUVOIR, février 1977, p. 6.

«participent» au pouvoir collégial.

et chez les autres personnels. Pour les étudiants adultes, c'est plus difficile

Si les autres personnels n'ont été invités que tout récemment à participer, leur syndicalisation graduelle depuis dix ans leur a permis de se faire entendre au moins par voie de négociation. Ce n'est pas le cas des étudiants adultes, qui isolés, pas organisés, sont restés complètement absents des débats, n'ayant en propre aucun lieu, aucune assise de regroupement, de revendications. Ce serait pourtant par ce biais que les travailleurs pourraient s'intégrer concrètement au débat de l'enseignement collégial. Leur participation au CA prévue par la loi 25 améliorera-t-elle leur situation? Au moins leur donnera-t-elle l'occasion de se regrouper ne serait-ce que pour élire un représentant!

E. Sous le régime de la centralisation

Les lois 24 et 25, des instruments centralisateurs

Jusqu'en juin 1979, on pouvait parler d'une certaine autonomie locale. On en a décrit la marge précédemment. Avec l'adoption en juin des lois 24 et 25, cette marge a disparu. Le gouvernement a décidé de contrôler, des salles de cours aux bureaux du DG, les activités des collèges. Et cette volonté ne touche pas uniquement l'administration budgétaire mais aussi les contenus de l'enseignement, les activités pédagogiques quotidiennes. Par ailleurs, ce pouvoir de contrôle que le gouvernement veut récupérer, il veut bien le partager mais avec l'entreprise et ce, au plus haut niveau.

Le ministre a droit de veto sur les choix de priorités locales

Par le système de budget par activités, par l'interdiction qui est désormais faite de transférer les fonds des enveloppes budgétaires, par le droit de veto que se réserve le ministre sur les priorités choisies localement, par les restrictions et le contrôle total qu'impose le MEQ sur l'implantation des programmes, par l'évaluation périodique faite par le Conseil des collèges (création du ministre) de chacun des établissements, le pouvoir local n'existe pratiquement plus. Le DG et son CA deviendront de simples courroies de transmission des ordres d'en haut dans la hiérarchie bureaucratique qui s'instaure.

Il faudra lutter contre la bureaucratisation de la gestion

Ils transmettront des directives et demanderont des rapports. Ils évalueront pour être évalués. Tout avait été mis en place pour que la machine à transmission fonctionne ainsi. Mais on a déjà mis du sable dans l'engrenage. Par la lutte faite par les enseignants pour l'autonomie départementale, le dernier et plus important mécanisme est bloqué.

Mais à moins d'une vigilance constante, il ne s'agit là que d'une panne temporaire. Certains collèges n'ont-ils pas déjà mis en application (à titre expérimental bien sûr!) des mécanismes d'évaluation des professeurs fonctionnant sur une base volontaire?

et s'opposer à la mainmise de l'entreprise sur les contenus de formation

Voilà pour ce qui concerne l'administration. Mais il y a encore tout le domaine des contenus académiques et c'est là qu'intervient le partage avec l'entreprise. Le Livre blanc n'est d'ailleurs venu que sanctionner une réforme qui se met en place depuis déjà quatre ans. Le MEQ, en renouvelant le régime pédagogique, a décidé d'en resserrer le cadre en précisant les contenus des concentrations et spécialisations, en augmentant le nombre de cours obligatoires, en resserrant les contrôles sur les critères d'admission et sur les politiques d'évaluation et de certification des étudiants.

C'est sur la fabrication des contenus des programmes d'enseignement professionnel et sur la conception de ces programmes qu'il accorde à l'entreprise une place de choix. D'abord en satisfaisant ses revendications sur la conception de cet enseignement (la formation fondamentale) et en créant GIPEX et les commissions de programmes qui viennent, le premier, orienter les coordinations, les seconds contrôler le travail fait par elles. À ces deux instances, les entreprises et les corporations professionnelles ont un mot important à dire.

Par ailleurs, le MEQ entend instaurer au niveau régional des instances consultatives qui devront orienter le développement des collèges et, particulièrement, celui de l'enseignement professionnel. Et nous n'insistons pas ici sur la place qui est faite à l'entreprise dans la commandite de la formation sur mesure à l'éducation aux adultes.

En somme, dans la gestion collégiale, le pouvoir appartient désormais au MEQ orienté par l'entreprise. Les organisations syndicales et populaires du milieu sont complètement absentes des décisions comme elles l'ont d'ailleurs toujours été. Quant aux usagers, c'est par des luttes constantes qu'ils ont pu rogner, à des niveaux fort inégaux, au moins un pouvoir de contester et de négocier.

2. Pour une gestion démocratique

A. Une question de pouvoir

Il faut contrer la prédominance d'intérêts privés

Les difficultés que pose l'élaboration d'une plate-forme de l'enseignement dans le cadre de la société actuelle prennent toutes leurs dimensions dès qu'on aborde le problème de la gestion; nous sommes immédiatement confrontés au problème plus large de l'exercice du pouvoir dans la société et dans les institutions sociales. Dans notre société, sous le couvert de la neutralité et de la représentativité de l'État, le pouvoir est accaparé presque totalement par une minorité qui, à partir de la propriété des entreprises, domine l'ensemble de l'activité économique. Cette minorité dominante peut ainsi imposer ses priorités à l'État et à l'ensemble de la société. En même temps, elle impose une organisation et un contrôle du travail qui servent ses intérêts.

Afin de consolider les services publics

Même les appareils d'éducation et de santé publique évoluent à l'intérieur des limites fixées par ces détenteurs de pouvoir. Les sévères restrictions qui affectent actuellement les budgets sociaux, et les efforts de l'État, à travers ses politiques récentes et la dernière ronde de négociation pour récupérer et centraliser tous les éléments significatifs de la gestion scolaire n'ont pas d'autre sens.

et permettre que la formation collégiale soit accessible à tous

Nous ne réclamerons pas un droit de regard sur la gestion collégiale pour le plaisir gratuit dêtre informé et d'avoir un mot à dire. C'est en fonction de nos revendications que ce droit de regard doit être pensé. Rappelons-en l'essentiel: l'acessibilité pour tous, et des contenus d'enseignement conformes aux intérêts des travailleurs. C'est sur le terrain local, là où se concrétise le résultat des enjeux, qu'il nous faut conquérir une voix aux usagers et à l'ensemble des travailleurs.

B. Le module et le pouvoir des usagers

En matière d'autonomie dans leur travail, les travailleurs de l'enseignement disposent de certains acquis qu'il faut élargir

L'autonomie acquise par les travailleurs de l'enseignement dans l'exercice quotidien de leur travail se situe principalement au niveau de l'organisation de leur travail, et, pour ce qui concerne les enseignants, dans l'existence du département. Il est essentiel de consolider et d'élargir ces acquis indispensables à l'exercice du travail. Nos propositions vont dans ce sens et font appel à tous les usagers du CEGEP. Plusieurs des responsabilités pédagogiques, actuellement assumées par les départements concernent, en effet, les étudiants et les autres personnels; ceci pose d'emblée la question du module d'enseignement.

Nadeau, par le module, asservissait la pédagogie à l'entreprise

On sait que le rapport Nadeau préconisait l'organisation des programmes d'enseignement sur la base du module. Dans l'esprit du rapport, cette structure devait favoriser le regroupement des étudiants, leur implication au niveau pédagogique et par surcroît l'implication de représentants du «milieu» dans l'organisation des programmes. Nous avons dénoncé cette hypothèse comme pouvant entraîner l'assujettissement direct de la pédagogie aux intérêts des entreprises. D'autre part, les récentes attaques de l'État et des patrons locaux contre la formule du Département et ses prérogatives pourraient nous inciter à rejeter le module purement et simplement.

Il faut réhabiliter le module en le mettant au service des usagers et des travailleurs du CEGEP

Cependant, il ne fait aucun doute que les étudiants doivent pouvoir exercer un droit de regard sur leur formation, particulièrement en ce qui concerne l'application des programmes et des méthodes pédagogiques, l'évaluation de l'apprentissage et l'application des mécanismes susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement. En effet, l'application des programmes et des méthodes pédagogiques influent directement sur la charge de travail des étudiants, et, comme nous, ils doivent pouvoir exercer un minimum de contrôle sur leur tâche de travail. Il faut en outre constater que l'absence de coordination des enseignements à l'intérieur d'un programme conduit souvent à la poursuite d'objectifs qui tantôt se recoupent de façon exagérée, tantôt sont trop diversifiés: les étudiants peuvent alors éprouver du mal à les comprendre ou à les partager; leur implication ne peut ici qu'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Par ailleurs la présence accrue au CEGEP de travailleurs étudiants pose avec encore plus d'acuité la nécessité de reconnaître le droit de regard des étudiants sur leur formation. Comme nous l'avons déjà souligné, cette présence devrait concourir à ce que les contenus de formation tiennent davantage compte des expériences et des besoins des travailleurs. Et le manque d'organisation actuel des étudiants, jeunes et adultes, pour faire valoir de tels droits ne devrait pas servir de prétexte pour rejeter l'aménagement possible de structures originales.

Il faut aussi rappeler que les divers services du collège sous la responsabilité de professionnels non-enseignants

ou d'employés de soutien doivent également concourir, de façon coordonnée, aux objectifs de formation.

Le module deviendrait une instance pédagogique importante...

Nous suggérons donc d'étudier l'hypothèse suivante: regrouper les étudiants, les enseignants et les personnels directement concernés par un programme de formation et faire du module la principale instance pédagogique du collège. Ses responsabilités seraient exclusivement pédagogiques: application des programmes et des contenus de cours, application des méthodes pédagogiques, évaluation des apprentissages et des enseignements et service à la collectivité.

Dans son champ de responsabilités, déjà limité par le régime pédagogique et les programmes d'État, le module devrait être décisionnel. Avec l'apport des travailleurs étudiants et le support de leurs organisations, la dynamique qui se développerait dans le module, en particulier sur les contenus de cours et de programmes, pourrait faire pression sur les programmes d'État.

Mais le département continuerait d'assumer plusieurs fonctions

Mais le département continuerait d'assumer les autres responsabilités prévues à l'actuelle convention collective en particulier la répartition de la tâche d'enseignement, l'entraide, le perfectionnement et la sélection des enseignants.

C. Le CA à conquérir

Faut-il participer au CA des collèges?

Depuis dix ans, étudiants et enseignants n'ont cessé de se poser la question de l'utilité de leur présence au CA des collèges. Jusqu'à l'adoption des lois 24 et 25, un consensus s'était établi, du moins chez les enseignants, à l'effet d'y rester – malgré le faible poids et l'insignifiance fréquente des débats – pour au moins faire entendre leurs revendications. L'avènement des lois 24 et 25 a relancé le débat et certains groupes ont même décidé d'abandonner cette instance, ne serait-ce que pour protester contre l'émasculation des CA opérée par lesdites lois et contre la discrimination exercée à l'endroit des personnels sur les débats concernant leurs conditions de travail.

Peut-être, mais il faut s'assurer de préalables

Il va donc de soi qu'une des premières revendications à faire concernant le CA consiste à lui redonner au moins la marge de pouvoir perdue et à redonner aux représentants des personnels les mêmes droits qu'aux autres composantes. Mais ce n'est là qu'un préalable.

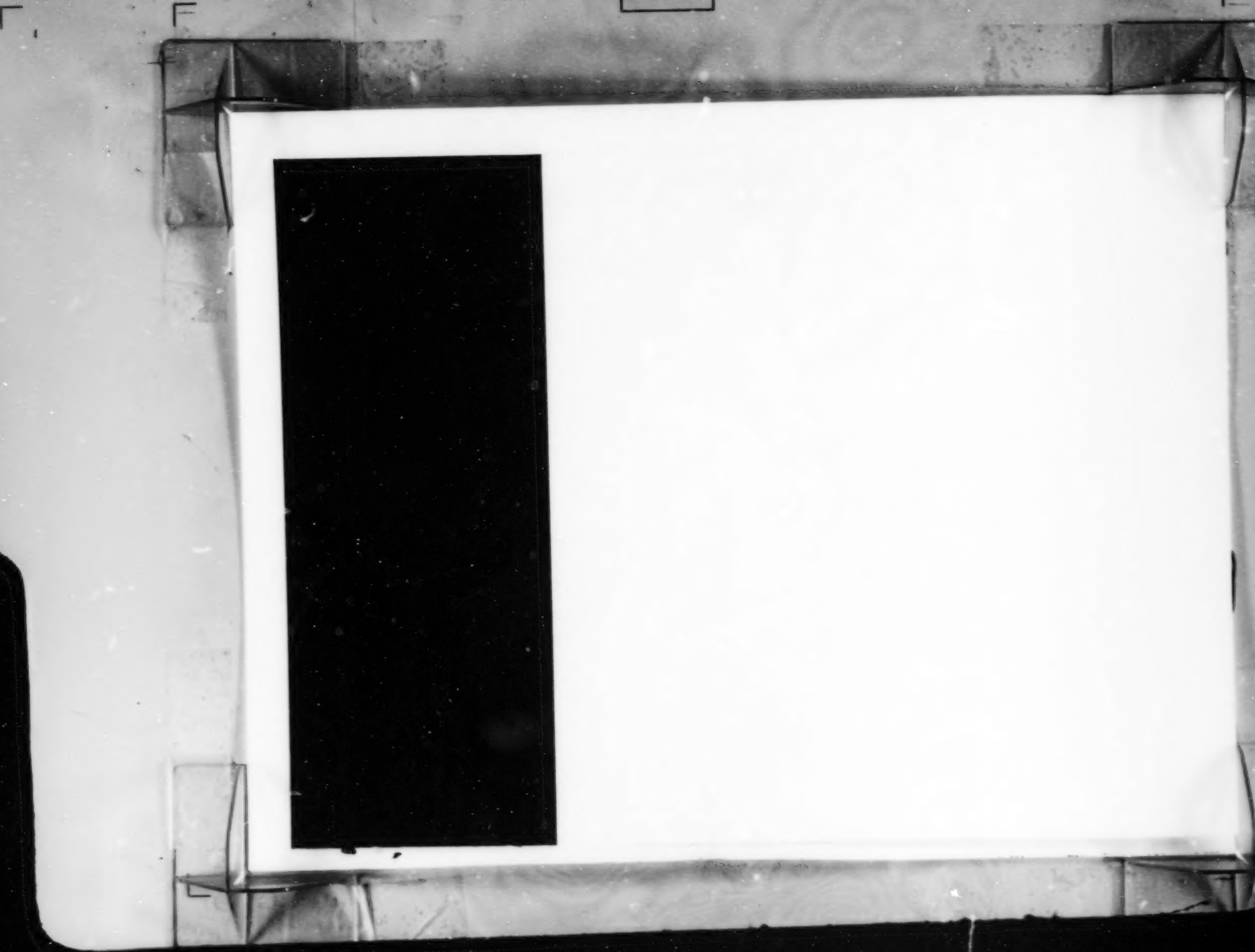
En effet notre objectif principal doit consister à donner une place de choix à l'ensemble des travailleurs et aux usagers des collèges dans la gestion collégiale. Le CA peut devenir une assise démocratique importante, mais cette assise ne se quémande pas. Elle se conquiert par des luttes et avant tout par une implication concrète des travailleurs et usagers et de leurs organisations dans les débats collégiaux. Elle s'élargira naturellement par la présence massive des travailleurs au CEGEP par le biais de l'éducation aux adultes.

Le mode d'exercice de cette participation est un autre préalable important à la présence des travailleurs et des usagers: ceux-ci doivent pouvoir élire leurs représentants par le biais de leur organisation respective, doivent pouvoir enfin avoir la possibilité de les révoquer. Une véritable présence démocratique ne se définit pas autrement.

C'est à ces conditions et à ces conditions seulement que le CA est à conquérir par l'ensemble des travailleurs et des usagers, qu'il peut devenir non seulement un lieu de décisions mais aussi et surtout un lieu de lutte pour l'obtention de nos revendications essentielles: l'accessibilité pour tous et des contenus d'enseignement conformes aux intérêts des travailleurs.

L'autogestion locale: une illusion périlleuse

Il ne faut surtout pas croire qu'advenant que travailleurs et usagers obtiennent la majorité au C.A. on pourra parler d'autogestion. L'école restera l'appareil de l'État. Et ce n'est que par la lutte, quel que soit son lieu d'assise, que les travailleurs dans leur ensemble pourront rogner des droits, même les plus légitimes.

Dans le contexte actuel, s'autogérer, c'est au départ se plier à des décisions prises par d'autres, ne serait-ce qu'au plan financier; c'est négliger la nécessaire coordination devant exister entre les établissements; c'est se préparer de durs réveils. En effet, l'«autogestion» n'est actuellement possible que dans la mesure où elle s'aligne sur l'essentiel des politiques de l'État; dans le cas contraire, elle n'est pas tolérée.

Au lieu d'entretenir de tels rêves d'«autogestion», peut-être faudrait-il réclamer l'abolition des lois 24 et 25, s'organiser pour que les organisations des usagers puissent jouir d'une autonomie complète, s'assurer d'une représentation au CA, mais sur mandat syndical, et examiner les limites et les possibilités des modules dont nous avons parlé.